

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju, Odsjek za sociologiju

Iva Perković
OCJENJIVANJE I PRIMJENA OCJENJIVAČKIH TEHNIKA U
SREDNJOŠKOLSKOJ NASTAVI SOCIOLOGIJE
Diplomski rad

Mentor: doc.dr.sc. Ante Kolak
Komentor: dr.sc. Zvonimir Bošnjak

Zagreb, lipanj, 2016.

Sadržaj:

Uvod	4
I. Teorijski dio	7
1. Osnovne terminološke odrednice	7
1.1. Vrednovanje (evaluacija) u odgoju i obrazovanju	8
1.2. Praćenje u odgoju i obrazovanju	10
1.3. Provjeravanje u odgoju i obrazovanju	10
1.4. Mjerenje i procjenjivanje u odgoju i obrazovanju	11
1.5. Ocjenjivanje u odgoju i obrazovanju	12
2. Osnovne karakteristike ocjenjivanja	14
2.1. Povijesni pregled	14
2.2. Svrhe ocjenjivanja	16
2.3. Kvaliteta ocjenjivanja	18
2.4. Načela ocjenjivanja	19
2.5. Vrste ocjenjivanja	22
2.6. Elementi i kriteriji ocjenjivanja	24
2.7. Opasnosti u ocjenjivanju	29
3. Ocjena – konačni produkt procesa ocjenjivanja	31
3.1. Ljestvica ocjena	31
3.2. Mjerne karakteristike ocjene	32
4. Činioci oblikovanja ocjene i pogreške u ocjenjivanju	34
4.1. Faktori koji sudjeluju pri oblikovanju odgovora učenika (faktori online)	34
4.2. Faktori koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu	36
4.3. Faktori koji ovise o tehnici ispitivanja i ocjenjivanja	38
5. Ocjenjivačke tehnike	41
5.1. Usmeno ispitivanje i ocjenjivanje	42

5.1.1.	Vrste usmenog ispitivanja i ocjenjivanja.....	43
5.2.	Pisano ispitivanje i ocjenjivanje učenika	44
5.2.1.	Vrste pisanog ispitivanja i ocjenjivanja.....	45
5.3.	Ostale ocjenjivačke tehnike	47
6.	Istraživanja vezana uz ocjenjivanje u RH – perspektiva nastavnika.....	52
6.1.	Stavovi nastavnika o ocjenjivanju	52
6.2.	Znanje nastavnika o ocjenjivanju.....	54
II.	Empirijski dio.....	56
7.	Određenje istraživanja.....	56
7.1.	Problem istraživanja.....	56
7.2.	Cilj istraživanja	56
7.3.	Predmet istraživanja.....	56
7.4.	Zadaci istraživanja	56
7.5.	Pretpostavke koje će biti ispitane.....	57
7.6.	Populacija i uzorak.....	57
7.7.	Postupci i instrumenti istraživanja	57
7.8.	Organizacija i tijek istraživanja	58
8.	Obrada i interpretacija podataka	59
8.1.	Ispitanici.....	59
8.2.	Rezultati	60
8.2.1.	Korištenje ocjenjivačkih tehnika	62
8.2.2.	Najkorisnija ocjenjivačka tehnika	64
8.2.3.	Promjene u načinu ocjenjivanja.....	66
8.2.4.	Zaključna ocjena.....	69
8.2.5.	Doprinos državne mature promjenama u ocjenjivanju.....	72
8.3.	Istaknuta područja.....	73
8.4.	Zaključak istraživanja	75

9. Zaključak.....	78
10. Prilozi.....	80
10.1. Prilog 1- Nacrt intervjua	80
11. Literatura.....	83
12. Sažetak	85
13. Abstract.....	86

Uvod

Društvo i obrazovanje u složenom su međudnosu; promjene unutar jednog sustava utjecat će na promjene u drugom (pismenost, industrijalizacija, urbanizacija). U posljednjih nekoliko desetljeća zastupljen je pogled na znanje kao na društveni resurs, govori se o društvu znanja, javljaju se teorije kvalitete obrazovanja i znanja te međunarodni sustavi evaluacije. Navedeno zahtjeva brze promjene i prilagodbe u odgojno-obrazovnom sustavu koje je jednostavnije osmisliti u teoriji nego provesti u praksi. U skladu s tim, govori se i o kurikulumskom pristupu organizaciji škole i nastave. Teži se humanistički usmjerenom, otvorenom kurikulumu u kojem je učenik aktivan i sam sudjeluje u konstrukciji i rekonstrukciji znanja, kao i nastavnik koji ima ulogu aktivnog stvaraoca, sukreatora kurikuluma i refleksivnog praktičara. Upravo zbog toga vrednovanje ima veliki značaj za razvoj kurikulumске kulture. Kako se kurikulum nikad ne donosi u konačnoj formi nego zahtjeva stalne promjene i usavršavanje, vrednovanje i ocjenjivanje tu imaju važnu ulogu.

Osim što ocjena služi kao mjerilo usvojenosti sadržaja, kao sredstvo motiviranja učenika ili kao prediktor budućih postignuća, ona nam daje povratne informacije o različitim aspektima našeg poučavanja i procesa učenja učenika. To je ključno i nužno je potrebno kako bismo mogli unijeti potrebne promjene u naš nastavni proces i prilagoditi ga potrebama učenika. Tijekom svakog nastavnog sata nastavnik ima zadaću pratiti napredak učenika i ocjenjivati njihove rezultate kako bi mogao na temelju tih povratnih informacija prilagoditi nastavni proces učenicima i njihovim sposobnostima. To je iznimno zahtjevan zadatak, ali je isto tako i iznimno nužan kako bi sam nastavni proces bio kvalitetan i kako bismo njime uspjeli ostvariti postavljene nastavne ciljeve i razvojna postignuća učenika.

Ovaj interdisciplinarni diplomski rad problematizira pitanje ocjenjivanja u kontekstu srednjoškolske nastave sociologije, a poseban naglasak stavljen je na ocjenjivačke tehnike, odnosno na njihovu primjenu u srednjoškolskoj nastavi sociologije. Cilj rada je ispitati ocjenjivačke navike nastavnika/ica sociologije u srednjoškolskoj nastavi i ukazati na sličnosti, odnosno razlike koje će se pokazati s obzirom na korištenje ocjenjivačkih tehnika. Sociologija, kao predmet u srednjoškolskoj nastavi, pogodna je za korištenje različitih nastavničkih tehnika koje aktiviraju učenike i uključuju ih u nastavni proces, a jednako vrijedi i za ocjenjivačke tehnike. Na nastavnicima je da kreiraju nastavni proces primjeren svojim učenicima, a kako bi znali

gdje se na tom putu nalaze i kako se približiti tom cilju, potrebno je aktivno i redovito praćenje i ocjenjivanje učenika te samoocjenjivanje. Usmjeravanjem na održavanje kvalitete našeg predmeta u nastavi možemo spriječiti njegovu marginalizaciju i potaknuti pozitivnu promjenu u ponašanju i stavovima naših učenika.

Prvi dio rada posvećen je teorijskom uvodu u ovu problematiku polazeći od postojećih spoznaja iz školske dokimologije i pedagogije, didaktike, psihologije obrazovanja i metodike nastave sociologije. Prvo poglavlje bavi se osnovnim terminološkim odrednicama na kojima se ovaj rad temelji. Krenuli smo s definiranjem školske dokimologije i didaktike, a potom smo razlikovali i objasnili pojmove ključne za ovaj rad: vrednovanje, praćenje, provjeravanje, mjerenje i procjenjivanje te ocjenjivanje u odgoju i obrazovanju.

Drugo poglavlje ovog rada posvećeno je osnovnim karakteristikama ocjenjivanja. Prikazali smo kratki povijesni pregled razvoja ocjenjivanja, a potom objasnili svrhe ocjenjivanja, kvalitete i načela u ocjenjivanju te vrste ocjenjivanja. Dio poglavlja bavi se i elementima i kriterijima ocjenjivanja. Poglavlje o osnovnim karakteristikama ocjenjivanja završeno je opisom opasnosti koje se mogu javiti prilikom ocjenjivanja.

Treće poglavlje bavi se ocjenom kao konačnim produktom procesa ocjenjivanja. Objasnili smo ljestvicu ocjena te mjerne karakteristike ocjene. Sljedeće, četvrto poglavlje, nadovezuje se na prethodno i govori o činiocima koji utječu na oblikovanje ocjene te o pogreškama u ocjenjivanju.

Peto poglavlje teorijskog dijela rada posvećeno je tehnikama ispitivanja i ocjenjivanja. U ovom poglavlju objasniti ćemo usmene i pismene oblike ispitivanja i ocjenjivanja učenika, ali i druge ocjenjivačke tehnike koje nastavnici koriste u nastavi.

Posljednje poglavlje kojim zaokružujemo teorijski dio ovog rada prikazuje rezultate istraživanja koja su provedena u Hrvatskoj, a neposredno su vezana uz tematiku ocjenjivanja iz perspektive nastavnika.

U empirijskom dijelu rada, ispitano je korištenje ocjenjivačkih tehnika odnosno ocjenjivačke nastavne prakse nastavnika/ca sociologije u srednjoškolskoj nastavi. Cilj istraživanja je ukazati na njihove sličnosti i razlike s obzirom na primjenu ocjenjivačkih tehnika u nastavi sociologije. Ispitivanje je provedeno na namjernom, prigodnom uzorku iz populacije nastavnika/ica sociologije u državnim gimnazijama u Zagrebu. Podaci su prikupljeni kvalitativnom metodom, tehnikom polustrukturiranog dubinskog

intervjua, a rezultati istraživanja su transkribirani i obrađeni deskriptivnom statistikom i kvalitativnom analizom podataka.

I. Teorijski dio

1. Osnovne terminološke odrednice

Sastavni dio svakog nastavnog procesa čini redovito i aktivno praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje znanja, sposobnosti, rezultata i rada učenika. Važnost tih aktivnosti i njihovih rezultata je u tome što ne samo da daju uvid u napredak svakog učenika i motiviraju učenike nego nam daju uvid u prednosti i nedostatke nastavnog procesa. Tako čine temelj za prilagodbu nastavnog procesa učenicima i njihovim sposobnostima, a time i za unapređenje kvalitete nastavnog rada. Pomoću njih možemo prilagoditi naše nastavne metode i aktivnosti tako da nastavni proces bude djelotvoran i da ostvarimo zadane nastavne ciljeve i razvojna postignuća učenika.

Ocjenjivanje u nastavi kompleksna je tema kojoj možemo pristupiti iz perspektive više različitih znanstvenih disciplina i poddisciplina koje različitim pristupima i dubinom istraživanja pristupaju ovoj temi. Zbog toga je važno u početku definirati, opisati i sažeti ključne pojmove koje vežemo uz glavnu temu ovog rada odnosno uz ocjenjivanje i primjenu ocjenjivačkih tehnika u nastavi. Za početak ćemo definirati školsku dokimologiju i didaktiku kao dvije glavne grane dokimologije i pedagogije koje između ostalog proučavaju i pitanje ocjena i ocjenjivanja.

Školska dokimologija i didaktika važne su za upoznati i definirati jer su zaslužne za većinu znanja i spoznaja koje imamo o ocjenjivanju, ocjenama, mjerenju i procjenjivanju, i ostalim sličnim postupcima vezanim uz proces vrednovanja učenika u nastavi.

Školska dokimologija dio je dokimologije koji se bavi pitanjima ispitivanja, procjenjivanja i mjerenja odgojno-obrazovnih postignuća učenika u školama, nastoji identificirati i proučiti utjecaj faktora koji kvare metrijsku vrijednost danih ocjena te ukazati na načine i postupke što objektivnijeg i pouzdanijeg ispitivanja i mjerenja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća (Grgin, 1989).

Didaktika je grana pedagogije i bavi se proučavanjem općih zakonitosti obrazovanja, odnosno nastoji utvrditi stalne uzročno-posljedične veze i odnose u procesu stjecanja obrazovanja (Poljak, 1980). Nastava je odgojno-obrazovni proces, a sastavni dio tog procesa čini i provjeravanje i ocjenjivanje. Prema tome, iz didaktičke perspektive imamo mnogo značajnih spoznaja o navedenim nastavnim etapama.

Pranjić (2005) navodi da s obzirom na suvremena didaktička kretanja treba shvatiti kako učenički uspjeh uvelike ovisi i o zalaganju nastavnika i da oblik provjeravanja uspjeha treba odgovarati načinima učenja učenika. Također, nije dovoljno pratiti i ocjenjivati samo usvajanje znanja, vještina i navika, nego je potrebno i svestrano sagledavanje razvoja učenikove osobnosti, odnosno sagledavanje razvoja učenika kao mnogostrano razvijanje humane i sretne ličnosti (Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007).

Kako se pojam ocjenjivanje često poistovjećuje s drugim pojmovima kao što su vrednovanje ili provjeravanje, a uz njega se vežu i pojmovi poput praćenje, procjenjivanje, mjerenje, prije nego se posvetimo samoj tematici ocjenjivanja, važno je da razumijemo i razlikujemo navedene pojmove, te da ih ukoliko to nije moguće ne poistovjećujemo. Zbog toga ćemo u nastavku rada objasniti pojmove vrednovanja, praćenja, provjeravanja, mjerenja i procjenjivanja, a konačno i ono što je za ovaj rad najvažnije, a to je ocjenjivanje.

1.1. Vrednovanje (evaluacija) u odgoju i obrazovanju

U „*Enciklopedijskom rječniku pedagogije*“ (1963) vrednovanje je definirano kao obuhvaćanje cjelokupne ličnosti odgajnika pri određivanju odgojno-obrazovnog nivoa i kod praćenja njegova razvoja u odgojno-obrazovnom procesu. Taj pojam koristi se kako bi se naglasila razlika od ocjenjivanja kao procesa davanja same ocjene.

U „*Pedagoškoj enciklopediji*“ (1989) evaluacija, ili vrednovanje, definirana je kao određivanje relativne vrijednosti (važnosti) nečega prema usvojenom standardu. Posebno je istaknuto kako se u pedagogiji evaluacija odnosi na procjenjivanje razvoja i napretka učenika prema ciljevima nastavnog programa i kako teži nadilaženju jednostranosti tradicionalnog provjeravanja i ocjenjivanja učenika. Naglasak je na značajnim promjenama ličnosti učenika prema glavnim ciljevima nastavnog programa. Kao cilj vrednovanja u nastavi navedeno je osiguravanje trajne evidencije o svim značajnim podacima, sistematsko provjeravanje svih postignuća i blagovremeno ocjenjivanje svih rezultata u nastavnom radu.

„*Interdisciplinarni rječnik*“ (2001) vrednovanje u odgoju i obrazovanju također definira kao širi pojam od provjeravanja i ocjenjivanja znanja u nastavi čije je težište na utvrđivanju relativno trajnih promjena ponašanja učenika u skladu s temeljnim odgojno-obrazovnim ciljevima. Također, navedeno je kako se vrednovanje može provoditi na

različitim razinama i u različite svrhe. Vanjskim vrednovanjem utvrđuje se uspješnost u ostvarivanju odgojno-obrazovnih zadataka jedne škole (npr. gimnazija ili strukovna škola) ili stupnja odgoja i obrazovanja (npr. osnovna škola) kako bi se stekao uvid u razinu ostvarenosti postavljenih ciljeva i čimbenike koji ih ometaju ili olakšavaju. Unutarnjim vrednovanjem stječe se uvid u sam proces učenja i njegove rezultate, tj. u postignuća učenika u pojedinim nastavnim predmetima ili područjima. U cilju unapređenja nastave mogu se koristiti još tri oblika vrednovanja: *inicijalno vrednovanje* koje uključuje postupke kojima se utvrđuje početno stanje u odgojno-obrazovnom procesu na temelju čega se određuju sadržaji, metode i organizacija nastave; *formacijsko vrednovanje* koje uključuje postupke kojima se kontinuirano prate učinci nastave i *sumacijsko vrednovanje* koje uključuje postupke kojima se po završetku nastavnog ciklusa utvrđuje razina postignuća predviđenih ciljeva (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001, 624).

Konačno, prema „*Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*“ (2010) vrednovanje je definirano kao sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija (znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu) u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima. Sastavnice vrednovanja su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. U istom pravilniku je navedeno i kako načini, postupci i elementi vrednovanja postignute razine kompetencija proizlaze iz nacionalnog i predmetnog kurikulumu, nastavnog plana i programa, strukovnog kurikulumu te Pravilnika i pravila ponašanja učenika koje donosi škola.

Iz navedenog možemo zaključiti kako je vrednovanje kompleksna i zahtjevna nastavna aktivnost koju bi nastavnici trebali redovito i aktivno provoditi prije, tijekom i nakon nastavnog rada s učenicima. Za potrebe ovog rada pod terminom vrednovanje podrazumijevat ćemo dakle sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija, koje uključuje razvoj učenika ne samo na kognitivnom, nego i na afektivnom i psihomotoričnom području, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim kriterijima. Njegove sastavnice su praćenje, provjeravanje, mjerenje i procjenjivanje te ocjenjivanje.

1.2. Praćenje u odgoju i obrazovanju

Praćenje je u „*Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*“ (2010) navedeno kao prva sastavnica vrednovanja i definirano je kao sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini kompetencija i postavljenim zadacima definiranim nacionalnim i predmetnim kurikulumom, nastavnim planom i programom te strukovnim i školskim kurikulumom.

Sustavno promatranje u sklopu praćenja napretka i rezultata učenika može obuhvaćati promatranje načina na koji učenici sudjeluju u nastavnim i razrednim aktivnostima, njihove motivacije i interesa, inovativnosti i timskog rada. Na temelju tih opažanja nastaju bilješke o napretku i rezultatima pojedinog učenika.

Kako bi nastava bila uspješna i kako bi učenici naučili ono što je predviđeno, praćenje rezultata, napretka i reakcija učenika treba biti sastavni dio svakog nastavnog sata (Kyriacou, 2001). Nastavnik praćenjem prima povratne informacije od učenika i može odmah reagirati i prilagoditi određene dijelove nastavnog rada kako bi bili primjereni učenicima i kako bi nastava bila djelotvorna. Bognar i Matijević (2002) smatraju da je upravo praćenje pretpostavka uspješnog pedagoškog procesa koja se može odvijati istovremeno s realizacijom (organizacija i izvođenje odgojno-obrazovnih zadataka), a često ju je i teško promatrati izdvojeno (npr.: kada učitelj tijekom usmenog izlaganja prati aktivnosti učenika i njihovu neverbalnu komunikaciju i na temelju toga im upućuje neke dodatne sugestije). Također, sustavno praćenje učenika prema Kadum-Bošnjak (2013) omogućava nastavnicima da nove nastavne sadržaje povežu s već usvojenim i tako pomažu učenicima u stjecanju odgojno-obrazovnih vrednota. Važno je da se bilježe samo ona zapažanja koja su učeniku i njegovom roditelju razumljiva i koja mogu nastavniku pomoći u konačnom ocjenjivanju učenikova uspjeha.

Pojam praćenje u ovom radu odnosit će se na sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini kompetencija učenika i postavljenim zadacima prema unaprijed definiranim kriterijima.

1.3. Provjeravanje u odgoju i obrazovanju

Pojam provjeravanje je u „*Enciklopedijskom rječniku pedagogije*“ (1963) definiran kao djelatnost koju vrši nastavnik u sklopu nastavnog rada radi kontrole kvalitativnog i kvantitativnog nivoa do kojega su učenici svladali određena obrazovna dobra. Slična uska definicija ovog pojma navedena je i u „*Pravilniku o načinima,*

postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi“ (2010) prema kojem je provjeravanje procjena postignute razine kompetencija u nastavnom predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi.

U „*Pedagoškoj enciklopediji*“ (1989) definicija ovog pojma proširena je s utvrđivanja nivoa postignuća učenika i na utvrđivanje kvalitete nastave, odnosno na stjecanje uvida u efekte vlastitog rada u nastavi, uočavanje propusta i nedostataka u našem nastavnom radu kako bismo ih mogli ispraviti. Takvim objašnjenjem pojma provjeravanje vidljiva je i složenost ovog dijela nastavnog rada, jer ono osim fokusa na kontrolu znanja učenika uključuje i kontrolu kvalitete nastavnog rada.

Za razliku od navedenih definicija koje naglasak stavljaju na ostvareni nivo postignuća učenika, odnosno na razinu postignutih kompetencija u pojedinom nastavnom predmetu, Andrilović i Čudina-Obradović (1996) navode kako je provjeravanje sustavno prikupljanje podataka o tome kako se učenici približavaju željenim postignućima, tj. odgojno – obrazovnim ciljevima. Oni dakle smatraju kako provjeravanje nije usmjereno na konačnu razinu postignuća, nego na proces usvajanja željenih postignuća, odnosno odgojno-obrazovnih ciljeva.

Kada ćemo govoriti o provjeravanju u ovom radu podrazumijevat ćemo procjenu postignute razine kompetencija, odnosno, stečeni nivo znanja, sposobnosti i odgojnih vrijednosti kod učenika. Za razliku od praćenja, provjeravanje predstavlja korak naprijed prema objektivnom utvrđivanju razine postignuća učenika. Provjeravanje se ne temelji na opažanjima i bilješkama nastavnika nego uključuje različite oblike mjerenja i procjenjivanja znanja učenika koji se mogu provoditi pismenim ili usmenim putem. Ono zapravo predstavlja početnu fazu koja prethodi ocjenjivanju.

1.4. Mjerenje i procjenjivanje u odgoju i obrazovanju

Prilikom definiranja pojmova mjerenja i procjenjivanja u odgoju i obrazovanju susreli smo se s određenim razilaženjima. Grgin (2001) i Kadum-Bošnjak (2013) izjednačavaju pojmove procjenjivanje i mjerenje znanja, odnosno navode kako je školsko procjenjivanje znanja zapravo mjerenje jer sadrži sve elemente mjerenja: predmet ili ono što se mjeri, instrument i tehniku mjerenja. Predmet mjerenja u školskom procjenjivanju su učenička znanja, instrument mjerenja je nastavnik, a tehnika njegov način ispitivanja i ocjenjivanja.

S druge strane, Andrilović i Čudina-Obradović (1996) te Jelavić (1998) razlikuju mjerenje i procjenjivanje postignuća. Mjerenjem postignuća broje se određene vrste reakcija, odnosno tako se iskazuju znanja i vještine pojedinca u nekim brojnim vrijednostima, npr. točni ili netočni odgovori, tj. broj bodova. Procjenjivanje, s druge strane, nije toliko precizno kao mjerenje. Procjenjivanje se provodi tako da na određenoj ljestvici odredimo poziciju nekog učenika prema sudu ili dojmu nastavnika, npr. kod usmenog ispitivanja učeniku smještamo na ljestvicu od 1 do 5, gdje 1 označava nedovoljno znanje, a 5 izvrsno.

Oba načina provjeravanja nose određene prednosti i nedostatke. Mjerenje je objektivno i precizno, ali zanemaruje uvjete u kojima su rezultati postignuti. Procjenjivanje uvažava uvjete u kojima su rezultati postignuti, ali nije objektivno jer je podložno mnogim drugim čimbenicima koji utječu na donošenje procjene ili suda.

Bez obzira na njihove prednosti i nedostatke, ove nastavne aktivnosti od izuzetne su važnosti za nastavni rad. Njihova važnost je u tome što su to zapravo ključni koraci koji prethode ocjenjivanju. Mjerenjem i procjenjivanjem prikupljamo informacije o znanju i postignuću učenika i stvaramo činjeničnu bazu na kojoj se zasniva ocjenjivanje (Jelavić, 1998).

U ovom radu mjerenje i procjenjivanje smatrat ćemo različitim načinima utvrđivanja postignuća učenika koji prethode samom ocjenjivanju.

1.5. Ocjenjivanje u odgoju i obrazovanju

Prema „*Pedagoškoj enciklopediji*“ (1989) ocjenjivanje je jako dugo bilo vezano samo uz učenikovo znanje, odnosno govorilo se o ocjenjivanju znanja učenika i definiralo se kao postupak kojim se prema određenim pravilima prati odgojno-obrazovni razvoj učenika i određuje nivo koji je u odnosu na njih postigao. Za razliku od tradicionalnog, suvremeno shvaćanje promatra ocjenjivanje u kontekstu vrednovanja (evaluacije) cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa i rezultata, a određuje se u povezanosti s praćenjem, provjeravanjem i mjerenjem. Iz te pozicije, ocjenjivanje je postupak kojim se pomoću odabranih aktivnosti uspoređivanja i korištenjem raznih objektivnih instrumenata za mjerenje dolazi do vrijednosnih pokazatelja o ishodima odgojno-obrazovnog procesa.

Ovdje se također kao što je i ranije navedeno, ocjenjivanje povezuje i stavlja u međuođnos s provjeravanjem odnosno mjerenjem i procjenjivanjem – ono je osnova

ocjenjivanja, a ocjenjivanje je njegov prirodni epilog. Iako su terminološki različiti, ovi postupci su zapravo nerazdvojni u nastavnoj praksi. Mjerenjem i procjenjivanjem dobivamo informacije o znanju i postignuću učenika i na tome temeljimo ocjenjivanje. Ocjena je prema tome stupanj usvojenosti određenih znanja i postignuća učenika, odnosno ona je vrijednosni sud koji je temeljen na rezultatima mjerenja i/ili procjenjivanja (Jelavić, 1998). Naravno, ne mora svako praćenje i provjeravanje završiti ocjenjivanjem.

Ovakvo objašnjenje pojma ocjenjivanje potkrepljuje i definicija navedena u *„Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi“* (2010) u drugom članku gdje je ono definirano kao „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada prema sastavnicama ocjenjivanja svakog nastavnog predmeta“.

U ovom radu vodit ćemo se navedenim definicijama ocjenjivanja koje uključuju cjelokupnu ličnost učenika, a ne samo njegovo znanje. Posebno važnim smatramo istaknuti kako ocjenjivanje ima veliku ne samo obrazovnu, nego i odgojnu vrijednost. Ocjenjivanje potiče, pohvaljuje ili opominje sa svrhom da se podigne elan i radna volja, kvaliteta rada i znanja kako svakog učenika, tako i cijelog razrednog kolektiva (Koletić i Vajnaht (1967). Ocjenjivanje i provjeravanje smatrat ćemo nerazdvojjim postupcima, kakvi oni u praksi uistinu i jesu.

U nastavku rada, detaljnije ćemo se posvetiti temi samog ocjenjivanja i njegovim glavnim karakteristikama.

2. Osnovne karakteristike ocjenjivanja

Ocjenjivanje smo već definirali i ukratko smo objasnili što taj pojam obuhvaća kao i njegovu povezanost s provjeravanjem. Znamo da je ono sastavni dio svakog nastavnog rada i nešto bez čega ne možemo zamisliti nastavu i proces obrazovanja. Iz toga možemo zaključiti kako ono nosi iznimnu važnost, za učenike, roditelje, a posebno za nastavnike. Kratkim povijesnim pregledom dobit ćemo uvid u razvoj ove danas kompleksne teme, a nakon toga ćemo preći na najvažnije karakteristike i postavke samog ocjenjivanja. Pojasnit ćemo svrhu ocjenjivanja, kvalitetu ocjenjivanja te spomenuti i ukratko objasniti koja su glavna načela koja bi nam trebala biti putokaz tijekom ocjenjivanja. Također, bitno je i da razlikujemo vrste ocjenjivanja te da pojasnimo elemente i kriterije koji se koriste u ocjenjivanju. Konačno, uvid u glavne karakteristike ocjenjivanja zaokružiti ćemo najčešćim opasnostima koje susrećemo kod ocjenjivanja.

2.1. Povijesni pregled

Ocjenjivanje je danas sastavni dio nastavnog rada. Jasno je da nije oduvijek postojalo u obliku u kojem ga danas poznajemo. Kao i sama nastava i ocjenjivanje je prošlo kroz mnoge promjene. Kako je ljudska spoznaja rasla i izgrađivala se tijekom povijesti, tako je i znanje dobivalo na važnosti, a time i nastavni rad i ocjenjivanje kao dio tog procesa.

O prvim oblicima ispita možemo govoriti još za vrijeme starog vijeka, u vrijeme plemena, kada su postojali obredi inicijacije mladeži. Zaninović (1985) tako navodi da su takvi obredi zapravo bili ispiti u kojima su mladi trebali pokazati svoje znanje o plemenu i njegovim obredima, vještine rukovanja oružjem i slično.

Nadalje, o selektivnoj ulozi ocjenjivanja možemo govoriti već u vrijeme Sparte i Atene. U Sparti je odgoj imao vojno-fizički karakter, cijenile su se snaga i izdržljivost, dok je u Ateni ideal bio harmoničan razvitak fizičkih i umnih sposobnosti i cijenila se pismenost, govorništvo, glazba, računanje (Zaninović, 1985).

Kadum-Bošnjak (2013) opisala je ocjenjivanje u vrijeme srednjeg vijeka i feudalnog društva. Navodi kako je selektivna uloga ocjenjivanja bila prisutna i u feudalnom društvu u kojem je ocjenjivanje bilo u znaku “strogih i zahtjevnih ispita“, a poseban oblik ocjenjivačke aktivnosti bilo je ocjenjivanje praktične osposobljenosti za zanimanje koja se sastojala od praktičnog rada čiju bi kakvoću ocjenjivao veći broj

ocjenjivača. Tada se također javljaju i prvi oblici ocjenjivanja znanja u obliku ispita, a najstarije sveučilište (Bologna) vezano je i za prvo spominjanje uspješnog ispitivanja kao oblika provjere znanja. U srednjem vijeku, kada je crkva imala gotovo isključivu vlast nad školstvom, postojale su staleške škole u kojima je nastava bila usmjerena na usvajanje sadržaja bez razumijevanja, a takvo je bilo i ocjenjivanje i ispitivanje znanja – crkvene dogme učile su se napamet, a svaki pokušaj originalnosti i bilo kakvo odstupanje od izvornog materijala smatralo se pogrešnim.

Prema Kadum-Bošnjak (2013) počeci danas poznatog načina ocjenjivanja javljaju se u 16. stoljeću. Školski propisi su tada predviđali obvezu održavanja ispita svakog polugodišta i nagrađivanje najuspješnijih učenika. Stoljeće kasnije vidimo napredak i prema današnjem praćenju i vrednovanju učenika. Učenici se ocjenjuju u vidu godišnjih ispitnih tablica s imenima učenika, podacima o darovitosti, napredovanju, usvajanju sadržaja i evidentiranja izostanaka učenika.

S vremenom, iako se i dalje razvijao, sustav ocjenjivanja je postupno dobivao sve više kritika (subjektivnost, ocjenjivanje znanja, a ne cjelokupne osobnosti učenika), odnosno ukazivalo se na njegove ograničenosti i nedostatke brojčanog ocjenjivanja. Konačno, sredinom 19. stoljeća počinju konkretne promjene. Javlja se pokret za uvođenje pismenog provjeravanja i sve više dolazi do pismenog ispitivanja i ocjenjivanja, uvode se testovi znanja. Nakon Prvog svjetskog rata javlja se nova koncepcija vrednovanja i ocjenjivanja, odnosno, koriste se različiti postupci i instrumenti kao što su skale procjene, testovi, evidencijske liste, a kasnije se integriraju i interpretiraju različiti indikatori ponašanja u cjelovitu sliku (Kadum-Bošnjak, 2013).

Klasifikaciju i ocjenjivanje učenika u hrvatskim školama u novijoj povijesti školstva objašnjava Matijević (2005). Navodi kako se u 18. i 19. stoljeću u stručnim krugovima umjesto izraza ocjenjivanje koristio izraz klasifikacija učenika. U 19. stoljeću postojao je školski propis prema kojem su učitelji morali u školskim svjedodžbama iskazivati i rang koji je učenik zauzeo među ispitanim i ocijenjenim učenicima jednog razreda. U istom stoljeću državna tijela zadužena za školstvo povremeno su donosila izmjene uputa za klasificiranje i ocjenjivanje učenika po određenim pedagoškim varijablama, na primjer za napredak u predmetima: veoma dobro, dobro, srednje, slabo. Učitelji su osim napredovanja u predmetu ocjenjivali i čudoredno ponašanje, marljivost, opći red te polazak škole. Krajem 19. i početkom 20. stoljeća učitelji više nemaju obvezu da određuju rang mjesto ispitanih učenika u razredu

na kraju školske godine, a uvodi se i skala od šest stupnjeva za ocjenjivanje napredovanja učenika u učenju. Skala od šest stupnjeva utjecaj je austrijskih i njemačkih škola. Udruživanjem u prvu jugoslavensku zajednicu prelazi se na skalu od pet stupnjeva, a nakon Drugog svjetskog rata skala od pet stupnjeva nosi riječi i brojeve koje i danas koristimo za ocjenjivanje uspjeha učenika: odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2), nedovoljan (1).

Ovim kratkim prikazom mogli smo vidjeti kako je ocjenjivanje usko vezano uz razvoj nastave, školstva, ali i samog društva. Vidjeli smo kako se u početku najviše cijeno ono za što se smatralo da nosi najveću korist društvu i to se ispitivalo i ocjenjivalo kod mladih. S razvojem znanosti i porastom količina spoznaja, nastavni proces postaje kompleksniji, a time i samo ocjenjivanje koje nije više usmjereno samo na jednu najvažniju osobinu, umijeće, spoznaje, nego postoji potreba za različitim vještinama i znanjima kako bi društvo moglo uspješno funkcionirati.

2.2. Svrhe ocjenjivanja

Kako smo već ranije istaknuli, ocjenjivanje je složen proces unutar nastavnog rada. Da bismo mogli bolje razumjeti njegovu kompleksnost moramo upoznati iz kojih ono svrha polazi.

Kyriacou (2001) razlikuje sedam najčešćih svrha ocjenjivanja.

a) Povratna informacija nastavnicima

Prva svrha ocjenjivanja koju navodi je da osigura nastavnicima povratne informacije o učeničkom napretku. Time nastavnici dobivaju uvid u to koliko su učenici razumjeli gradivo o kojemu je govorio, odnosno je li postigao predviđene obrazovne rezultate. Povratne informacije o učeničkom napretku omogućuju nastavnicima da kontroliraju svoj rad i da ga na vrijeme unaprijede.

b) Pedagoška povratna informacija

Sljedeća svrha ocjenjivanja je da učenicima osigura pedagoške povratne informacije. Učenici tako mogu odrediti svoj položaj u odnosu na predviđene obrazovne rezultate i prema tom mjerilu odrediti je li potrebno poboljšati njihov rad i ako je u kojoj mjeri.

c) Motiviranje učenika

Treća svrha ocjenjivanja prema Kyriacou (2001) je da motivira učenike. Ovu svrhu možemo povezati i s prethodnom. Naime, ukoliko učenik dobije povratnu

informaciju da je njegov položaj izuzetno dobar u odnosu na predviđene obrazovne rezultate to mu može biti dodatna motivacija da i u budućnosti radi na tome da zadrži postojeću kvalitetu svog rada i napredovanja, ili da ju poveća.

d) Evidencija napretka

Nadalje, jedna od svrha ocjenjivanja koju Kyriacou (2001) spominje je i da osigura evidenciju napretka. Redovito ocjenjivanje daje nastavniku uvid u razvoj učenika, omogućuje mu da vidi napredak učenika, ali i da rano ukaže na moguće teškoće u svladavanju gradiva ili neke druge probleme. Na temelju takve redovite evidencije napretka nastavniku je lakše komunicirati s roditeljima učenika, ali i s drugim stručnim suradnicima.

e) Izraz sadašnjih postignuća učenika

Uz navedeno, kao svrhu ocjenjivanja Kyriacou (2001) navodi i da ono služi kao izraz sadašnjih postignuća. Ova svrha veže se uz ocjenjivačke aktivnosti koje određuju standard postignutog uspjeha učenika u određenom trenutku, npr. za dobivanje svjedodžbe.

f) Spremnost učenika za buduće učenje

U ovu svrhu ocjenjivanja koriste se ocjenjivačke aktivnosti koje provjeravaju jesu li učenici svladali potrebno gradivo prije nego što se pređe na novo, ili jesu li spremni za određeni tip učenja (npr. čitanje). Ova svrha je izuzetno važna i važno je koristiti ocjenjivačke aktivnosti u tu svrhu jer tako zapravo preventivno djelujemo na to da prekasno uočimo određene probleme ili teškoće kod učenika. Nastavno gradivo se obično sastoji od nastavnih jedinica i cjelina koje se nadovezuju jedna na drugu, pa nerazumijevanje jednog dijela gradiva može stvoriti značajne probleme.

g) Dokaz djelotvornosti nastavnika i škola

Posljednja svrha ocjenjivanja koju Kyriacou (2001) navodi je dokaz djelotvornosti nastavnika i škola. Kao što smo već i ranije istaknuli, ocjena učenikovog napretka zapravo je i temelj za korektivnu akciju nastavnika. To znači da ukoliko ocjenjivanjem uočimo da značajan dio učenika ima teškoća s određenim djelom gradiva, na nama je da taj dio gradiva ponovno s njima prođemo jer je to indikator da naš nastavni proces nije bio dovoljno prilagođen učenicima. Možemo reći da nastavnici napreduju i razvijaju se koliko i njihovi učenici, a ocjena nam svakako može biti jedan od dokaza djelotvornosti nastavnika, a time i škole.

Iz navedenog vidimo kako se određene svrhe ocjenjivanja mogu i ispreplitati, ali i da ih ne možemo sve obuhvatiti istim ocjenjivačkim aktivnostima. Naravno da ćemo nekad željeti obuhvatiti više svrha ocjenjivanja, a u skladu s tim ćemo onda odlučiti što ćemo i kako ocjenjivati te kojim ocjenjivačkim aktivnostima.

2.3. Kvaliteta ocjenjivanja

Pongrac (1980) smatra kako ocjenjivanje, da bi moglo ostvariti svoju svrhu, mora imati i određene kvalitete. Prvo navodi da ono mora biti *sistematsko* i *redovito*. Ocjenjivanje nam daje uvid u rad i rezultate rada učenika i nastavnika i zbog toga ga je potrebno planirati i redovito provoditi. Ako učenike ne ocjenjujemo redovito, nećemo moći na vrijeme uočiti moguće teškoće koje učenik ima s gradivo, nećemo dobiti pravi uvid u njegov razvoj i napredak, a ni sam učenik neće moći procijeniti koliko još truda i vremena treba uložiti jer neće imati informacije koje mu govore gdje se na svom putu učenja nalazi.

Nadalje, Pongrac (1980) smatra kako ocjenjivanje mora biti i *sveobuhvatno*. Ovdje je više naglasak na to da ocjenjivanjem treba obuhvatiti sve učenike, a ne samo najbolje ili najlošije. Ono bi također, trebalo angažirati sve učenike u smislu da i oni koji se ne ispituju sudjeluju u ponavljanju i utvrđivanju znanja i vještina.

Također, smatra da ocjenjivanje treba biti *cjelovito*, odnosno da treba obuhvatiti sva nastavna područja, predmete i nastavne cjeline, te da se obrađeno gradivo treba neprestano provjeravati, a ne samo ispitivati novo gradivo. Osim toga, provjeravanje bi trebalo biti raznovrsno po sadržaju (usmeno, pismeno) i mjestu izvođenja.

Prema Pongrac (1980), kod ocjenjivanja nastavnik treba u obzir uzimati i *individualne osobine učenika, njegove sposobnosti, načine učenja*. Ova kvaliteta ocjenjivanja u skladu je i sa suvremenim didaktičkim kretanjima prema kojima učenika treba promatrati kao cjelovitu ličnost i prema kojima bi i nastavni proces trebao biti individualiziran i prilagođen potrebama učenika.

Navedene kvalitete ocjenjivanja trebale bi jamčiti da ocjenjivanje ispunjava svoju svrhu i da konačna ocjena bude realan odraz znanja, vještina, sposobnosti i napretka učenika. Međutim, da bi to zaista bilo moguće, potrebno je poznavati i određena načela ocjenjivanja koja podupiru do sad navedeno, ali i daju dodatnu dubinu i perspektivu cijelom procesu ocjenjivanja.

2.4. Načela ocjenjivanja

Kao dio nastavnog procesa, važno je da se i ocjenjivanje vodi određenim načelima i principima. Naravno da se ocjenjivanje prilagođava dinamici osuvremenjivanja nastave, ali određene postavke uvijek će se nalaziti u njenoj pozadini. Načela ocjenjivanja mogu se ispreplitati ili nekad čak biti i u suprotnosti, a sve to ovisno o dinamici i složenosti nastavnog procesa. Zbog toga je bitno da nastavnik dobro poznaje didaktička polazišta i dinamiku nastavnog procesa kako bi kvalitetno mogao upravljati i usmjeravati nastavni proces. U nastavku ćemo opisati određena načela ocjenjivanja koja su bitna za ostvarivanje kvalitetnog i svrhovitog ocjenjivanja, a u konačnici i za kvalitetan i uspješan nastavni proces.

Kadum-Bošnjak (2013), pozivajući se na Krkljuš (1984), navodi nekoliko glavnih načela ocjenjivanja u primarnom obrazovanju. Načela su grupirana oko osnovnih didaktičkih pitanja vezanih za vrednovanje postignuća u nastavnom procesu. Među njima nema hijerarhijskog odnosa, ona imaju jednaku važnost i jednako značenje, a praktičarima trebaju služiti kao orijentacija u radu, ishodište od kojeg polaze. Upravo nastavnici ovdje imaju najvažniju ulogu jer o njihovim didaktičkim kompetencijama ovisi hoće li vodeći se ovim temeljnim postavkama uspjeti postići napredak u nastavnom radu.

a) Načelo osposobljavanja za ocjenjivanje učenika

Prvo načelo o kojem Kadum-Bošnjak (2013) govori odnosi se na potrebu da nastavnik učenicima približi elemente učenja ocjenjivanja i upozna ih s načinima na koje se ono provodi. Jedan od načina kako to može učiniti je izrada „Kriterija i standarda za ocjenjivanje učenika“. Drugi način odnosi se na kriterije koje učenici formiraju zajedno s nastavnikom tijekom samog izvođenja i oblikovanja odgojno-obrazovnih aktivnosti.

b) Načelo samoocjenjivanja učenika

Kadum-Bošnjak (2013) navodi kako je uvođenje učenika u ocjenjivanje prvi korak k samoocjenjivanju; učenike prvo treba upoznati s ciljevima i zadacima, te planom i programom nastave. Tako će se i oni moći uključiti u ocjenjivanje u skladu sa svojim razvojnim mogućnostima. Uključivanjem učenika u ocjenjivanje povećava se razina praćenja koju učenik posjeduje nad svojim radom, te nad uvjetima, načinima i postignućima svog angažiranja i zalaganja u izvršavanju školskih obaveza i ocjenjivanja (ibid.).

Andrilović i Čudina Obradović (1996), pozivajući se na Martenič-Požarnik, objašnjavaju kako učenike treba upoznati s mjerilima i kriterijima ocjenjivanja jer se time navode i navikavaju na samovrednovanje i samoocjenjivanje, što je važan element odgoja za samoobrazovanje i treba biti u prvom planu. Osim toga samoocjenjivanje znači i prijelaz od vanjske prema unutrašnjoj motivaciji. Prema ovome, samoocjenjivanje je temelj za samoobrazovanje.

c) Načelo planiranja ocjenjivanja učenika

Planiranje vrednovanja i ocjenjivanja učenika dio je sveobuhvatnog planiranja odgojno-obrazovnih sadržaja i aktivnosti. Ovo načelo je posebno značajno u primarnom obrazovanju kada je potrebno jače prisustvo praćenja tijekom usvajanja nastavnih sadržaja jer se tako stječe uvid u učenikovo razumijevanje uputa učitelja (Kadum-Bošnjak, 2013).

d) Načelo kontinuiranosti u ocjenjivanju učenika

Ovo načelo odnosi se na redovitost praćenja napredovanja učenika. Kako smo kod svrha ocjenjivanja govorili o važnosti svrhe ocjenjivanja za evidenciju napretka, jasno je da je dio toga uključen i u načela ocjenjivanja koje bi nastavnici trebali slijediti. Kontinuiranost se naravno ne odnosi na stalno sustavno evidentiranje svih zapažanja tijekom nastavnog rada. Time bi se nepotrebnim informacijama opteretio ne samo nastavnik, nego i učenik, a konačno i roditelji. Nastavnikova obaveza je da redovito prati učinke rada učenika, ali i svog rada, i one značajne evidentira. Tu se također ne misli samo na praćenje znanja učenika, nego cjelokupnog razvoja njihove ličnosti (radne navike, marljivost, motivacija, kolegijalnost...). Na temelju takvog kontinuiranog ocjenjivanja, učenik ima uvid u svoj napredak i motivira se za daljnji rad.

e) Načelo sveobuhvatnosti u ocjenjivanju učenika

Ovog načela dijelom smo se dotaknuli u ranijem načelu kada smo rekli da ne treba pratiti samo znanje učenika nego njihov sveobuhvatni razvoj ličnosti. Načelo sveobuhvatnosti u praćenju napredovanja i ocjenjivanja učenika znači svestrani, sveobuhvatni uvid u rad učenika, njegovo učenje i napredovanje, što podrazumijeva praćenje procesa stjecanja znanja, oblika ponašanja, te razvijanje stavova i vrijednosti (Kadum-Bošnjak, 2013, 43).

Krkljuš (1984), prema Kadum-Bošnjak (2013), navodi kako se sustavno i kontinuirano praćenje razvoja učenika najčešće povezuje s pretjeranom administracijom i otporom kojeg pružaju učitelji. Kao glavni uzrok tome navodi nedovoljnu osposobljenost učitelja i stručnih suradnika za primjenu instrumenata namijenjenih

utvrđivanju promjena koje nastaju u intelektualnom razvoju učenika, na području motivacije, mišljenja i sl. To povezuje s činjenicom da u pedagoško-didaktičkom smislu ne postoje uvjeti u kojima će lako biti diferencirani, a potom i evidentirani pokazatelji napredovanja učenika. Gojkov (2012), prema Kadum-Bošnjak (2013), rješenje vidi u mogućnosti da takav instrument praćenja bude izraz potreba nastavnog procesa, a ne njemu pridodana obaveza.

f) Načelo objektivnosti u ocjenjivanju učenika

Načelo objektivnosti u ocjenjivanju učenika odnosi se na etički aspekt ocjenjivanja i ne ugrožava učenikovu individualnost. Kadum-Bošnjak (2013) navodi kako ocjena treba nagrađivati učenika, a ne kažnjavati, te kako ona mora biti izraz moralnog odnosa prema učeniku, a ne samo mjera znanja. Kao način prevladavanja negativnih tendencija objektivnosti navodi upućivanje učenika u samooocjenjivanje, o čemu smo već govorili.

g) Načelo individualizacije ocjenjivanja učenika

Načelo individualizacije ocjenjivanja učenika u skladu je sa suvremenim didaktičkim kretanjima prema kojima oblik provjeravanja uspjeha učenika treba odgovarati njihovim načinima učenja (Pranjić, 2005, Jensen, 2003). U individualiziranoj nastavi ocjena nije uvjetovana samo znanjem, nego se zasniva i na trudu i zalaganju učenika; rezultat učenika uspoređuje se s mogućnostima učenika kako bi se ocijenilo koliko je uložio truda i na temelju toga ga se ocjenjuje (Kadum-Bošnjak, 2013). Pretpostavka uspjeha ovakvog pristupa ocjenjivanju je da nastavnik jako dobro poznaje svoje učenike i njihove mogućnosti.

Kao dva središnja razloga zbog kojih se ovo načelo u praksi ne primjenjuje u dovoljnoj mjeri Kadum-Bošnjak (2013) navodi teškoće koje se javljaju kada nakon stimulativnih ocjena učenik na kraju određenog nastavnog perioda izrazi slabo poznavanje nastavnih sadržaja na što drugi učenici reaguju, te kada roditelji nakon niza pozitivnih ocjena očekuju i dalje pozitivne ocjene, a postepenim napuštanjem individualizacije u ocjenjivanju često se znaju dogoditi slabe ocjene koje iznenade roditelje.

h) Načelo javnosti ocjene

Javnost ocjene znači da se ocjena priopćuje učeniku javno, pred razrednim odjelom, i obuhvaća nastavnikovo obrazloženje ocjene koje uključuje što je učenik znao, što nije znao te zašto je dobio upravo tu ocjenu.

Koletić i Vajnaht (1967) navode kako javna ocjena i komentar koji daje nastavnik omogućuju da se kod učenika razvija svjestan odnos prema stupnju njihovog znanja, vještina i navika. Upravo je u tome i bit načela javnosti ocjene, a slično smo govorili i kod ocjenjivanja u svrhu osiguravanja povratnih informacija. Međutim, potrebno je biti obazriv i paziti na to kako objašnjavamo strukturu ocjene. Kadum-Bošnjak (2013) navodi kako se nepotrebno isticanje određenih učenika može izbjeći tako što će učenike obavijestiti o njihovom postignuću, a potom će opisati i objasniti strukturu ocjene bez navođenja na koga se ona odnosi. Kod usmenog ispitivanja neizbježno je odmah prilikom izricanja ocjene objasniti učeniku na čemu se ona temelji.

i) Načelo ekonomičnosti u ocjenjivanju

Kadum-Bošnjak (2013) objašnjava kako praksa ističe ovo načelo i stavlja ga ispred svih drugih, te prema njemu nastavnici evidentiraju i koriste postupke praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja, kojima će sa što manje vremena i truda doći do podataka o razvoju i napredovanju učenika.

Načela i kvalitete ocjenjivanja koje smo u zadnja dva potpoglavlja naveli služe kao svojevrsni okvir u radu nastavnicima i kao takve ih treba shvaćati. Slijepo slijediti bilo kakva pravila, bez osvrta na kontekst u kojem se nalazimo ne može rezultirati kvalitetom, pa tako ni u nastavnom procesu. Moramo biti svjesni razreda u kojem se nalazimo i uvjeta u kojima radimo. Ova načela i kvalitete ocjenjivanja trebamo nositi u našoj podsvijesti, ali važnije je da znamo prepoznati trenutak kada i koje načelo više istaknuti, a koje manje. Zbog toga je važno poznavati osnovna polazišta didaktike i metodike nastave kako bismo navedeno mogli prilagoditi našim uvjetima rada i tek tada uspjeti ostvariti kvalitetan nastavni proces ili pozitivnu promjenu u njemu.

2.5. Vrste ocjenjivanja

Naveli smo i objasnili kako ocjenjivanjem nastojimo ispuniti i ostvariti određene svrhe i kako se pri ocjenjivanju treba voditi određenim kvalitetama i načelima. Jasno je da nećemo i ne možemo ocjenjivanjem odjednom ostvariti sve njegove svrhe. Zbog toga postoje različite vrste ocjenjivanja.

Kyriacou (2001) razlikuje čak 14 vrsta ocjenjivanja. Iako nam to u početku može djelovati kao preveliki broj, ali ako se sjetimo koje smo sve svrhe, načela i kvalitete ocjenjivanja postavili, onda nam ovaj broj postaje realniji.

Prema Kyriacou (2001), vrste ocjenjivanja najčešće dolaze u kontrastnim parovima. To su sljedeći parovi: formativno – sumativno ocjenjivanje, normativno ocjenjivanje – ocjenjivanje temeljeno na mjerilima, interno – eksterno ocjenjivanje, neformalno – formalno ocjenjivanje, trajno – jednokratno ocjenjivanje, ocjenjivanje postupka – ocjenjivanje završnog proizvoda. Osim navedenih kontrastnih parova, razlikuje i dijagnostičko ocjenjivanje te objektivno ocjenjivanje. U nastavku ćemo ih detaljnije pojasniti.

a) formativno – sumativno ocjenjivanje

Formativno ocjenjivanje usmjereno je na pronalaženje grešaka ili poteškoća u radu učenika radi poboljšanja uspješnog učenja učenika. Ovdje ocjenjivanje ispunjava svrhu i funkciju povratne informacije učeniku kako bi mogao unaprijediti svoj rad i učenje.

Sumativno ocjenjivanje najčešće se provodi na kraju obrazovnog razdoblja, a označava standard postignuća dostignut u određenom trenutku. Na primjer, ocjene iz školske svjedodžbe na kraju školske godine.

b) normativno ocjenjivanje – ocjenjivanje temeljeno na mjerilima

Normativno ocjenjivanje mjeri uspjeh učenika u odnosu na uspjeh drugih učenika. Uspjeh učenika služi kao norma, na primjer, ako ocjenom izvrstan ocjenjujemo najboljih 10% učenika, bez obzira jesu li tih prvih deset učenika riješili 50% provjere ili 95% provjere, oni će dobiti ocjenu izvrstan.

Ocjenjivanje na temelju mjerila uspjeh učenika ocjenjuje na temelju toga je li zadovoljen određen opis postignuća odnosno mjerilo. Za određenu ocjenu odredimo što sve učenik treba znati (opis postignuća, mjerilo). Svi učenici koji zadovolje to mjerilo bit će ocjenjeni tom ocjenom, bez obzira na to koliko su drugi učenici to mjerilo zadovoljili.

c) interno – eksterno ocjenjivanje

Interno i eksterno ocjenjivanje odnose se na to tko je osmislio ocjenjivačke aktivnosti. Kod internog ocjenjivanja, ocjenjivačke aktivnosti osmišljava i provodi nastavnik i one se koriste kao dio nastavnog rada. Kod eksternog ocjenjivanja, ocjenjivačke aktivnosti osmislili su ocjenjivači izvan škole, iako ih često zapravo izvode također nastavnici.

d) neformalno – formalno ocjenjivanje

Neformalno ocjenjivanje temelji se na praćenju rada učenika u razredu, dok se formalno ocjenjivanje odnosi na unaprijed najavljeno ocjenjivanje.

e) trajno – jednokratno ocjenjivanje

Trajno i jednokratno ocjenjivanje razlikuju se prema načinu donošenja konačne ocjene.

Trajno ocjenjivanje podrazumijeva da se konačna ocjena temelji na standardu postignuća u raznim oblicima ocjenjivanja koji su provedeni tijekom duljeg razdoblja.

Jednokratno ocjenjivanje podrazumijeva da se konačna ocjena temelji na standardu postignuća postignutom isključivo na završetku programa.

f) ocjenjivanje postupka – ocjenjivanje završnog proizvoda

Ocjenjivanje postupka temelji se na neposrednom promatranju rada učenika, odnosno na ocjenjivanje aktivnosti u hodu, kao npr. čitanje na glas.

Ocjenjivanje završnog proizvoda temelji se na opipljivom radu, odnosno, pismenom sastavu, crtežu, ispitnom materijalu, i td.

g) dijagnostičko ocjenjivanje

Na dijagnostičko ocjenjivanje možemo gledati kao na precizniji oblik formativnog ocjenjivanja. Dijagnostičko ocjenjivanje precizno određuje poteškoće ili probleme u učenju. Kod te vrste ocjenjivanja koriste se posebni testovi kojima se mogu odrediti pojedine potrebe i povezati s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

h) objektivno ocjenjivanje

Objektivno ocjenjivanje je ocjenjivanje s visokim stupnjem podudaranja ocjena različitih ocjenjivača. Na primjer, testovi višestrukog izbora.

Iz svega navedenog možemo zaključiti kako različitim vrstama ocjenjivanja obuhvaćamo različita područja ocjenjivanja. Raspon vrsti ocjenjivanja kreće se od ocjenjivanja odgojno-obrazovnih rezultata koje ocjenjujemo (znanje, razumijevanje, sposobnosti), preko aktivnosti koje ocjenjujemo (usmene, pismene, praktične ..) do različitih odgojno-obrazovnih područja koja ocjenjujemo (različiti nastavni predmeti, različite sposobnosti i vještine) (Marović, 2004).

2.6. Elementi i kriteriji ocjenjivanja

Još jedna važna komponenta koja nam je potrebna da bismo dobili cjelovitu sliku procesa ocjenjivanja odnosi se na elemente i kriterije ocjenjivanja.

Prema članku 3. „*Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*“ (2010) načini, postupci i elementi vrednovanja postignute razine kompetencija proizlaze iz nacionalnog i predmetnog kurikuluma, nastavnog plana i programa, strukovnog kurikuluma, školskog kurikuluma te samog Pravilnika i pravila ponašanja učenika koje donosi škola. U drugom stavku istog članka navedeno je kako elemente ocjenjivanja određenog nastavnog predmeta te načine i postupke vrednovanja izrađuje nastavnik određenog nastavnog predmeta s nastavnicima tog istog nastavnog predmeta, odnosno odgojno-obrazovnog područja na lokalnoj, regionalnoj odnosno nacionalnoj razini.

Elementi ocjenjivanja su ono što se promatra i mjeri na određenom predmetu. Navedene elemente možemo provjeravati usmeno, pismeno ili praktičnim radovima učenika, a kako je ranije navedeno, nastavnici imaju određenu slobodu prilikom njihovog kreiranja. Na primjer, u nastavi sociologije, elementi ocjenjivanja mogu biti usvojenost sadržaja, primjena usvojenih sadržaja i zalaganje. Usvojenost sadržaja možemo provjeravati usmenim i pismenim provjerama, a praktičnu primjenu usvojenih sadržaja možemo provjeravati kroz primjenu konkretnih primjera iz svakodnevnog života vezanih uz usvojene sadržaje, te kroz samostalnost učenika u radu i iznošenju nastavnih sadržaja. Zalaganje se može ocjenjivati na temelju praćenja aktivnosti učenika, njegovih radnih navika, motivacije i slično.

Koju ocjenu ćemo dodijeliti učeniku za pojedini element koji ocjenjujemo ovisi o kriterijima ocjenjivanja koje postavimo. Andrić i Čudina-Obradović (1996) kriterij ocjenjivanja definiraju kao mjerilo, standard, objekt usporedbe na osnovi kojeg se razvrstava u kvalitativnu kategoriju, odnosno ocjenjuje. Kriterije ocjenjivanja obično donose nastavnici na razini školskih aktiva ili stručnih skupova za određeni predmet ili skupinu predmeta. Važno je da elementi i kriteriji ocjenjivanja budu dostupni učenicima kako bismo poštovali načelo o osposobljavanju za ocjenjivanje, odnosno kako bi učenici znali što je potrebno znati i koliko opsežno za koju ocjenu. Tako se mogu samokontrolirati i sami snositi odgovornost za ocjene koje postižu.

Poljak (1980) smatra kako je upravo kriterij za objektivno ocjenjivanje osnovni problem nastavne prakse i kako se upravo oko tog pitanja javlja najviše nesuglasica i sukoba. Kako ne postoje u potpunosti pouzdani objektivni mjerni instrumenti za ocjenjivanje (o čemu će kasnije biti više riječi), presudnim smatra moralni lik nastavnika. Pod tom sintagmom podrazumijeva nastavnikovu savjesnost, odgovornost,

iskrenost, dosljednost, korektnost, humanost i dr., prema nastavnom radu, pa tako i prema samom ocjenjivanju učenika.

Andrilović i Čudina-Obradović (1996) smatraju da se teškoće ujednačavanja kriterija različitih ocjenjivača mogu ublažiti oblikovanjem operativnih odgojno-obrazovnih ciljeva. Slično navode i Koletić i Vajnaht (1967) koji tvrde da će kriterij ocjenjivanja biti pravilniji ako se odrede norme kojima se iznose zahtjevi koji se postavljaju svakoj ocjeni, s time da bi trebalo donijeti što diferenciranije norme za svaki predmet kako bi njegova specifičnost bila uvažena.

Kadum-Bošnjak (2013) razlikuje dva osnovna kriterija ocjenjivanja učenika: apriorni i statistički. Apriorni kriteriji ocjenjivanja učenika, kao što možemo iščitati iz samog naziva, temelje se na unaprijed određenim normama koje se formiraju na osnovu cilja i zadatka nastave, tj. nastavnih programa. Cilj tako utvrđenih normi je približiti i ujednačiti standarde ocjenjivanja i smanjivanje nepovoljnog djelovanja subjektivnih činitelja na validnost školskih ocjena (Kadum-Bošnjak, 2013, 52). Ovakvi kriteriji se uglavnom koriste kod usmenog provjeravanja usvojenosti nastavnih sadržaja ili praktične primjene tih sadržaja, kod ocjenjivanja radova učenika (plakati, eseji) ili kod ocjenjivanja zalaganja učenika.

U Tablici 1. prikazan je improviziran prikaz apriornih kriterija ocjenjivanja usvojenosti nastavnih sadržaja usmenim provjeravanjem. Iz tablice je vidljivo kako su kriteriji ocjenjivanja zapravo opis koliko samostalno i točno učenik raspolaže usvojenim sadržajem, a svakom opisu pridružena je i određena brojčana ocjena. Kako ocjenjivanje temeljimo na očekivanim postignućima i ishodima učenja učenika, tako se kod definiranja kriterija ocjenjivanja vodimo Bloomovom taksonomijom znanja, odnosno koristimo precizne i aktivne glagole koji izriču učenikovu aktivnost. Također, važno je voditi računa i o razini na koju se pojedini glagol odnosi tj. koje područje navedenim aktivnostima dotičemo. Razine znanja u navedenoj taksonomiji su sukcesivne i hijerarhijski poredane i kreću se od znanja, razumijevanja, primjene, analize, sinteze do vrednovanja.

Tablica 1. Primjer apriornih kriterija ocjenjivanja

Elementi ocjenjivanja	Kriteriji ocjenjivanja	Ocjena
Usvojenost nastavnih sadržaja – usmeno provjeravanje	Učenik samostalno, brzo i točno iznosi činjenice, razlikuje i izdvaja bitno od nebitnog, pravilno koristi stručne pojmove i može ih povezati i usporediti, povezuje sadržaje s ranije naučenim i sa znanjima iz drugih predmeta.	5
	Učenik bez pomoći nastavnika točno iznosi činjenice, razlikuje bitne sadržaje od nebitnih, koristi stručne pojmove i može ih povezati.	4
	Učenik uz neizravnu pomoć nastavnika iznosi činjenice, razlikuje stručne pojmove i može ih opisati.	3
	Učenik uz izravnu pomoć nastavnika reproducira i dosjeća se nastavnih sadržaja.	2

Druga vrsta osnovnih kriterija i standarda ocjenjivanja učenika su statistički kriteriji i standardi ocjenjivanja. Statistički kriterij ocjenjivanja učenika zasniva se na izračunatim ili dobivenim statističkim veličinama: frekvenciji, postocima, aritmetičkoj sredini, standardnoj devijaciji, medijanu, kvartilnim odstupanjima i sl., a vežu se za pismenu provjeru znanja i ocjenjivanja, ali i provjeru brzine čitanja (Kadum-Bošnjak, 2013, 56). Ocjena se određuje prema postignutom broju bodova. Bodove u ocjenu možemo pretvarati prema mjerilima koja unaprijed utvrdimo ili njihovim naknadnim utvrđivanjem. Ako su mjerila unaprijed određena učenici s njima moraju biti upoznati.

Kadum-Bošnjak (2013) navodi dvije moguće skale za pretvaranje bodova u ocjene ukoliko su mjerila unaprijed utvrđena. Razlika je u načinu ispravljanja, odnosno u bodovanju odgovora učenika. Prvi način je kada pri ispravljanju pismene provjere u zadacima bodujemo “korake“, odnosno, za svaku važnu međuvrijednost dobiva se određeni broj bodova. Prikaz takvog bodovanja vidljiv je u Tablici 2. Drugi način je da se kod ispravljanja pismene provjere znanja boduju samo točni odgovori, a ne uvažavaju se međurezultati. Takav način bodovanja prikazan je u Tablici 3.

Tablica 2.¹ Skala za pretvaranje broja bodova u ocjene budući “korake”

Broj bodova u postotku	manje od 50%	od 50 do 63%	od 64 do 76%	od 77 do 89%	90 i više %
Ocjena	nedovoljan (1)	dovoljan (2)	dobar (3)	vrlo dobar (4)	odličan (5)

Tablica 3.² Skala za pretvaranje broja bodova u ocjene budući “ili je ili nije”

Broj bodova u postotku	manje od 40%	od 40 do 55%	od 56 do 70%	od 71 do 85%	86 i više %
Ocjena	nedovoljan (1)	dovoljan (2)	dobar (3)	vrlo dobar (4)	odličan (5)

Iz prikazanih tablica vidljivo je kako su kod bodovanja samo točnih odgovora kriterij blaži nego kada bodujemo i međurezultate.

Kako ocjenjivanje nije statistički postupak i kako ono ima odgojnu vrijednost i obuhvaća puno više od same ocjene znanja, navedene bodovne granice za pojedine ocjene služe nam samo kao orijentacija. Nastavnici i dalje imaju slobodu odrediti svoju bodovnu skalu prema kojoj će ocjenjivati. Važno je da učenici s njom budu upoznati pravovremeno i da ona odgovara vrsti i složenost zadataka u provjeri. Je li naš ispitni materijal zaista bio primjeren vidjet ćemo tek kada dobijemo rezultate provjere. Ako kod distribucije rezultata dobijemo približno normalnu distribuciju (Gaussova krivulja) možemo zaključiti da je ispitni materijal bio primjeren (Kadum-Bošnjak, 2013).

Kod elemenata i kriterija ocjenjivanja ponovno je potrebno istaknuti važnost uloge nastavnika i potrebu da bude didaktički, metodički i dokimološki kompetentan

¹ Kadum-Bošnjak (2013), str. 57

² Kadum-Bošnjak (2013), str.57

kako bi ocjenjivanje kao dio nastavnog rada bilo uspješno i prilagođeno nastavi, nastavnom sadržaju, dinamici razreda i najvažnije samim učenicima.

Posljednja stavka koja nam je potrebna za cjeloviti uvid u ocjenjivanje su najčešće opasnosti na koje možemo naići kod ocjenjivanja.

2.7. Opasnosti u ocjenjivanju

Prema Kyriacou (2001), prilikom ocjenjivanja moramo paziti na tri velike opasnosti koje se tada mogu pojaviti. Najvažnija opasnost je da učenici, na temelju ocjene kao povratne informacije, zakluče kako zaostaju za svojim kolegama ili određenim standardom te da ih to obeshrabri i uzruja. Na ovu opasnost moramo biti posebno oprezni jer ona može voditi do otuđenja učenika od škole i može postati početak začaranog kruga slabog uspjeha učenika. Već smo nekoliko puta istaknuli kako ocjenjivanje ima i važnu motivacijsku svrhu, ocjena treba potaknuti učenika na trud, ohrabriti ga i usmjeriti ga na pravi put ukoliko ima teškoća s nekim dijelom gradiva. Da bi ta svrha mogla biti ostvarena i da bismo izbjegli ovu opasnost kod ocjenjivanja moramo se pobrinuti da naši učenici znaju naše kriterije i elemente ocjenjivanja. Svaku ocjenu trebalo bi obrazložiti i učenicima pokazati kako ispraviti pogreške koje su napravili, te posebno istaknuti kako se trud i napredak cijene.

Druga opasnost prema Kyriacou (2001) je da ocjenjivačke aktivnosti nastavnicima mogu oduzeti previše vremena i biti previše birokratske. To se odnosi na kritike nastavnika kako bi vrijeme koje “potroše” na birokraciju mogli puno korisnije utrošiti na druge aktivnosti. To možemo povezati s načelom sveobuhvatnosti u ocjenjivanju, kod kojega smo govorili i o tome da nastavnici pružaju otpor prema sustavnom i kontinuiranom praćenju učenika radi pretjerane administracije. Govorili smo da je tome uzrok nedovoljna osposobljenost nastavnika, ali i da postoji problem s nedovoljnom diferencijacijom pokazatelja napredovanja učenika. Ocjenjivačke aktivnosti jedan su od sastavnih dijelova nastavnog rada i kao takve ne bi nikad smjele biti “gubitak vremena” niti percipirane kao dodatna obaveza.

Treća opasnost u ocjenjivanju o kojoj Kyriacou (2001) govori je opasnost da nastavnici i učenici previše pozornosti obraćaju na dobre učenike. Nastavnici se trebaju jednako posvetiti svim učenicima u skladu s njihovim potrebama. Zbog toga je važno voditi se načelima ocjenjivanja, posebno načelom individualizacije, ali i ostalim

postavkama ocjenjivanja o kojima smo ranije govorili kako bismo osigurali kvalitetu ocjenjivanja u našem nastavnom radu.

Ovo poglavlje upoznalo nas je s osnovnim karakteristikama i ishodištima ocjenjivanja. Kratkim povijesnim pregledom stekli smo uvid u razvoj ocjenjivanja i njegovu povezanost s razvojem društva i znanosti, objasnili smo koje su svrhe ocjenjivanja i koje su kvalitete potrebne da bi ono moglo ostvariti svoje svrhe. Govorili smo i o načelima kojima bismo se trebali voditi kod ocjenjivanja, a bavili smo se i elementima i kriterijima ocjenjivanja. Konačno, objasnili smo tri glavne opasnosti u ocjenjivanju na koje moramo posebno paziti prilikom ocjenjivanja. Kroz cijelo poglavlje ističe se važna uloga i odgovornost nastavnika, kao ključnog čimbenika o čijim didaktičkim, metodičkim i dokimološkim kompetencijama ovisi hoće li proces ocjenjivanja biti uspješan i kvalitetan, a time i hoće li takva biti i nastava.

U nastavku rada, prije nego pređemo na vrste ocjenjivačkih tehnika, bavit ćemo se ocjenom, odnosno, ljestvicom ocjena te mjernim karakteristikama ocjene, a potom i činiocima koji utječu na oblikovanje ocjene i pogreškama u ocjenjivanju.

3. Ocjena – konačni produkt procesa ocjenjivanja

U ovom poglavlju govorit ćemo o ocjeni, točnije o skalama i ljestvicama ocjena, te o njenim mjernim karakteristikama.

„Ocjena je vrijednosni sud koji ima uporište u rezultatima mjerenja odnosno procjenjivanja. Ocjena pretpostavlja poznavanje dovoljno valjanih podataka o znanju i vještinama pojedinca te dovoljno valjanih podataka o znanju i vještinama drugih pojedinaca istog osnovnog skupa“ (Jelavić, 1998, 105).

Prema Poljak (1980), ocjene mogu biti izražene grafičkim znacima (brojevi, slova), što je najekonomičniji i najjednostavniji način ocjenjivanja, ili riječima. Ocjenjivanje riječima može biti sažetije i opširnije. Sažetije ocjenjivanje riječima odnosi se na verbalno imenovanje stupnja uspjeha. Opširnije ocjenjivanje naziva se još i opisno ili analitičko ocjenjivanje i karakteristično je po tome što se njime detaljno i u svim pojedinostima ocjenjuju mnogi elementi u znanju i sposobnostima učenika. Zbog toga je taj oblik izražavanja ocjena mnogo složeniji i manje ekonomičan u odnosu na ostale. To je razlog zašto se koristi samo u posebnim prilikama, odnosno za značajnije radove učenika, na kraju školovanja.

Matijević (2005) navodi kako se s pedagoškog i dokimološkog motrišta može istaknuti više argumenata u prilog analitičkom praćenju i ocjenjivanju nego sintetičkom (sumativno iskazivanje uspjeha). Navodi kako analitičko ocjenjivanje mnogo više koristi učiteljima i drugim stručnjacima za usmjeravanje učenikova učenja i napredovanja, dok sintetičke ocjene, s obzirom na teškoće u konkretizaciji ciljeva odgoja i varijabli koje se prate te slabosti mjernih instrumenata, predstavljaju nepouzdan pokazatelj koji se koristi za reguliranje procesa obrazovanja i koji uvjetuje mogućnosti izbora obrazovnih programa pri uključivanju u više stupnjeve školovanja.

U nastavku rada objasniti ćemo ljestvicu ocjena, a poglavlje ćemo zaključiti mjernim karakteristikama ocjene.

3.1. Ljestvica ocjena

Ljestvica (skala) ocjena može biti različita i sastojati se od dvije ocjene (pozitivno – negativno; položeno – ne položeno), pa do preciznijeg nijansiranja u više ocjena (Poljak, 1980). Andrilović i Čudina-Obradović (1996) navode kako ljestvice koje se koriste u odgojno-obrazovnom sustavu nisu svugdje jednake i određuju se dogovorom.

U Hrvatskoj, u osnovnim i srednjim školama koristi se ljestvica od pet ocjena odnosno pet kvalitativnih kategorija (stupnjeva) kojima su pridodane i brojčane vrijednosti. Ocjene se kreću od 1 (nedovoljan), 2 (dovoljan), 3 (dobar), 4 (vrlo dobar) do 5 (odličan).

Grgin (2001) navodi kako se kod korištenja ljestvice ocjena zapravo radi o upotrebi ljestvice procjenjivanja koja ima sva bitna obilježja ordinalne ljestvice (ljestvica ranga) kojom je moguće prosuditi je li nešto veće ili manje u odnosu na nešto drugo. Znači dobivamo informacije samo o tome gdje se nešto nalazi na ljestvici, odnosno u kojem rangu. To ne znači da učenik koji je dobio ocjenu “vrlo dobar“ (4) zna dvostruko više od učenika koji je dobio ocjenu “dovoljan“ (2). Takve odnose iz ordinalne ljestvice ne možemo iščitati, možemo samo utvrditi poziciju na ljestvici ili rang, a ne i koliko je nešto (znanje) iz jednog ranga veće u odnosu na nešto (znanje) iz drugog ranga. Prema tome, nastavnik upotrebom ljestvice ocjena može utvrditi samo redoslijed učenika prema njihovim procijenjenim znanjima (Grgin, 2001).

Đurđevski (1969) je, prema Grgin (1994), proučavao utjecaj veličine ljestvice ocjena na objektivnost ocjenjivanja. Analizom ocjena došao je do rezultata da se isti nastavnici bolje slažu, odnosno postižu veću objektivnost, kada učeničke pisane radove procjenjuju ljestvicom od četiri nego ljestvicom od šesnaest ocjena. Na temelju tih rezultata možemo zaključiti kako upotreba ljestvice s manjim brojem stupnjeva (ocjena) poboljšava objektivnost školskog ocjenjivanja. Grgin (1994) navodi kako je zbog činjenice da nastavnici u procjeni znanja pokazuju preveliku osjetljivost kojom kvare točnost svojih ocjena, bilo pokušaja da se postojeća ljestvica od pet ocjena revidira i svede na samo tri stupnja. Takvi prijedlozi nisu se održali u praksi.

Kako smo se već dotaknuli mjernih karakteristika ocjena i pogrešaka u ocjenjivanju, u nastavku rada više ćemo se posvetiti toj tematici, odnosno govoriti ćemo o mjernim karakteristikama ocjene, a potom u sljedećem poglavlju i o činionicima koji utječu na oblikovanje ocjene i na pogreške u ocjenjivanju.

3.2. Mjerne karakteristike ocjene

Svaki dobar mjerni instrument mora udovoljavati određenim metrijskim zahtjevima kako bi se izbjegao utjecaj neadekvatnosti mjernog instrumenta na rezultate mjerenja (Kadum-Bošnjak, 2013). Ocjene također posjeduju određena svojstva koja

možemo mjeriti i ispitivati. Andrilović i Čudina-Obradović (1996) razlikuju 4 glavne mjerne karakteristike ocjena.

Prva mjerna karakteristika ocjena koju navode je *valjanost*. Dijagnostička valjanost ocjene može se odrediti ako se kao mjera stvarnog znanja ispitanika uzme zajednička ocjena većeg broja nezavisnih ocjenjivača. Na ljestvici od pet stupnjeva pojedinačna ocjena ocjenjivača često odstupa od zajedničke ocjene ocjenjivača u rasponu od ± 1 . Dakle ako je neki učenik dobio ocjenu 3 od jednog ocjenjivača, znamo da se njegova "prava" ocjena kreće između 2 i 4. Krajnje ocjene (1 i 5) mogu se kretati samo u jednom smjeru što znači da je njihova točnost vjerojatno veća od točnosti drugih ocjena, a pokrivaju i veći raspon znanja nego druge ocjene.

Druga mjerna karakteristika ocjene odnosi se na *osjetljivost*. Osjetljivost se odnosi na tendenciju da se ocjene rasporede po cijeloj ljestvici. Zbog toga ocjenjivači u homogenijim skupinama nastoje razlikovati i male razlike između ispitanika, a neki uvode i dodatne međustupnjeve na postojećoj ljestvici ocjena.

Sljedeća mjerna karakteristika ocjene koju objašnjavaju je *objektivnost*. Objektivnost ocjene možemo mjeriti ako iste ispite ili zadaće damo na ispravljanje različitim ocjenjivačima. Objektivnost ocjene je veća, odnosno manje ovisi o osobinama ocjenjivača, a više o predmetu ocjenjivanja, kada se ocjene različitih ocjenjivača za isti predmet više slažu. Također, objektivnost ocjene je veća kada se koriste manje ljestvice ocjena.

Posljednja mjerna karakteristika ocjene koju navode je *pouzdanost*. Pouzdanost ocjene možemo ispitati ako u većem vremenskom razmaku iste zadaće dva puta damo na ocjenjivanje istim ocjenjivačima. Često je slučaj da u razmaku od godinu dana nastane veliko neslaganje ocjenjivača s obzirom na ocjenu koju je prvi put dodijelio zadaći.

Ako zahtjev dobrog mjernog instrumenta primijenimo na školsko ocjenjivanje, ocjena bi trebala biti određena samo znanjem učenika ili njegovim odgovorima, a nastavnik kao mjerni instrument ne bi smio utjecati na vrijednost ocjena (Grgin, 1994). Međutim, znamo da u praksi nije tako i da mnogo različitih čimbenika utječe na oblikovanje ocjene, a time i na moguće pogreške u ocjenjivanju.

U nastavku rada posvetit ćemo se upravo različitim činiocima koji utječu na oblikovanje ocjene i na pogreške u ocjenjivanju.

4. Činioci oblikovanja ocjene i pogreške u ocjenjivanju

Iz definicije ocjene koju smo naveli ranije vidimo kako ocjena, kao konačan produkt ocjenjivanja, svoje uporište ima u indikatorima znanja jer izravan uvid u znanje ne možemo postići. Također, osim indikatora znanja, na ocjenu utječu i drugi čimbenici. Zbog toga je moguće da kod ocjenjivanja dođe do različitih pogrešaka.

Andrilović i Čudina-Obradović (1996) činioce koji utječu na oblikovanje ocjene dijele na sustavne i nesustavne. Sustavni činioci djeluju stalno i njihov je utjecaj lako odrediti i predvidjeti. Primjer sustavnih činioca koji utječu na oblikovanje ocjene može biti strože ocjenjivanje na polugodištu, a blaže na kraju školske godine, ili kada se predmeti koji se smatraju “manje važnima” ocjenjuju blaže nego oni koji se smatraju “glavnima”. Nesustavnih činioca ima mnogo više nego sustavnih i njihovo je djelovanje teško predvidjeti. Kao primjere navode: pamćenje – netko bolje pamti pojedinosti, a netko drugi opće odnose, emocionalna otpornost, način izražavanja, izgled ili predznanje ispitanika, interes za predmet, motivacija, osobna jednadžba ispitivača i dr. Navedeni činioci mogu, ali i ne moraju uzrokovati pogreške u ocjenjivanju.

Pogreške u ocjenjivanju, prema Jelavić (1998), možemo pokušati izbjeći tako da učinimo sljedeće: jasno i jednoznačno odredimo što podrazumijevamo pod znanjem, te da ono što podrazumijevamo pod znanjem učinimo “vidljivim”. Kao dva glavna pravca iz kojih dolaze mogućnosti pogreške u ocjenjivanju Jelavić (1998) navodi: ocjenjivanje koje se zasniva na nedovoljnom broju nedovoljno valjanih činjenica o znanju i vještinama, te pogreške ocjenjivača do kojih dolazi usprkos dovoljnom broju valjanih podataka.

Grgin (2001) uzroke pogrešaka u ocjenjivanju grupira u tri skupine. Prva skupina su faktori koji sudjeluju pri oblikovanju učeničkih odgovora na ispitu ili faktori oline. Druga skupina su faktori koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu. Treća skupina su faktori koji su vezani uz način ispitivanja i ocjenjivanja nastavnika. U nastavku ćemo objasniti svaku od navedenih skupina faktora koji utječu na pogreške u ocjenjivanju.

4.1. Faktori koji sudjeluju pri oblikovanju odgovora učenika (faktori oline)

Grgin (2001) navodi kako su istraživači proučavajući problem relacije znanja – odgovori na ispitu izdvojili posebno nepoželjan utjecaj određenih faktora na

oblikovanje ocjene. Pozivajući se na Bujas (1943), Grgin (2001) navodi sljedeće faktore: nedovoljna jasnoća i neodređenost odgovora, učenikove verbalne mogućnosti, učenikove mogućnosti opažanja i vještog korištenja percipiranim podacima te čuvstvena otpornost učenika. Navedene faktore u nastavku ćemo detaljnije pojasniti.

a) nedovoljna jasnoća i neodređenost odgovora

Bujas (1943), prema Grgin (2001), navodi kako neodređenost i nedovoljna jasnoća odgovora učenika omogućuje različitim nastavnicima da nejednako interpretiraju iste odgovore učenika i da ih različito ocjene. Nejasne i neodređene odgovore nastavnik prvo mora razumjeti, a potom na temelju vlastite interpretacije odgovora učenika donosi ocjenu o znanju učenika. Time nastavnik zapravo ne ocjenjuje sam odgovor učenika nego svoju interpretaciju njegovog odgovora.

b) mučenikove verbalne mogućnosti

Iako u razredu imamo učenike koji su najčešće homogeni prema dobi, njihove mogućnosti se mogu značajno razlikovati. Podrazumijeva se da će u nekom razredu postojati izrazito elokventni učenici bogatog rječnika kao i oni manje elokventni ili oni koji se teško izražavaju, mucaju ili imaju nekih drugih teškoća u izražavanju. Grgin (2001) tvrdi da će učenici s razvijenijim verbalnim mogućnostima dobiti bolje ocjene u odnosu na učenike koji imaju nekih teškoća u izražavanju, a bolje ocjene dobit će i učenici koji se izražavaju onako kako misle da to od njih nastavnik zahtjeva.

c) učenikove mogućnosti opažanja i vještog korištenja percipiranih podataka

Učenikove mogućnosti opažanja i korištenja percipiranih podataka mogu utjecati na oblikovanje ocjene tako što će učenik koji ima razvijene vještine opažanja i korištenja percipiranih podataka tijekom odgovaranja primijetiti informacije koje mu nastavnik svojim namjernim ili nenamjernim reakcijama daje na njegove odgovore i u skladu s tim reakcijama korigirati svoje odgovore ukoliko primijeti neodobravanje nastavnika. Grgin (2001) navodi kako će učenik koji je dobar opažač, koji se vješto služi percipiranim podacima te koji je brz u svojim reakcijama korigiranja dobiti bolje ocjene na ispitu od učenika koji približno jednako znaju, ali nemaju takve mogućnosti opažanja i reagiranja.

d) čuvstvena otpornost učenika

Čuvstvena otpornost učenika može utjecati na oblikovanje ocjene zbog toga što će ispitna situacija kod učenika izazvati neki oblik čuvstvene (emocionalne) uzbuđenosti. Čuvstvena uzbuđenost može biti različitog intenziteta. Kadum-Bošnjak

(2013) navodi kako laka emocionalna uzbuđenost pozitivno utječe na kvalitetu odgovora učenika jer potiče angažiranje različitih intelektualnih funkcija, dok jaka emocionalnost blokira složenije mentalne funkcije i izaziva nesigurnost i napetost. Zbog toga emocionalno nestabilniji učenici postižu slabije rezultate na ispitima od onih emocionalno stabilnijih koji na ispitu bolje prolaze.

Veliku ulogu kod ovog faktora ima i način na koji se tradicionalni školski ispiti održavaju, a to je u razredu pred svim učenicima što kod nekih učenika može biti poticajno, dok kod drugih može izazvati inhibitorne procese koji će im otežati iskazivanje znanja (Grgin, 2001).

4.2. Faktori koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu

Bujas (1943), prema Grgin (1994), smatra kako ocjena više zavisi o ocjenjivaču nego o odgovorima učenika. Iz toga proizlazi da je važnije tko učenika ispituje nego koliko je njegovo znanje o predmetu. Provedena su mnoga istraživanja kojima je bila svrha utvrđivanje mjerne karakteristike ocjene (valjanost, objektivnost, osjetljivost, pouzdanost) i valjanost nastavnika kao mjernih instrumenata pri procjenjivanju školskih zadaća. Rezultati istraživanja pokazali su kako su nastavnici zapravo slabi mjerni instrumenti (Grgin, 1994). Uzroke nemogućnosti nastavnika da točno, objektivno i dosljedno procijene vrijednost učeničkih odgovora istraživači nalaze u nepoželjnom utjecaju niza faktora koji pripadaju kategoriji osobnih ili subjektivnih faktora ocjenjivača (ibid., 20). Uzrok tome najčešće su nejasno određena mjerila ili kriteriji ocjenjivanja.

Grgin (1994) navodi 7 najčešćih subjektivnih faktora nastavnika ocjenjivača koji utječu na pogreške u ocjenjivanju: osobna jednadžba, halo-efekt, "logička" pogreška, pogreška sredine, pogreška diferencijacije, pogreška kontrasta i tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine. Ukratko ćemo objasniti svaki od navedenih faktora.

a) osobna jednadžba

Osobna jednadžba predstavlja opću tendenciju ocjenjivača da dimenzije ili razvijenost različitih aktivnosti, koje na subjektivan način prosuđuje, ili precjenjuje ili podcjenjuje (Grgin, 1994). U školskom ocjenjivanju, osobna jednadžba očituje se u tendenciji neopravdanog podizanja ili neopravdanog spuštanja kriterija procjenjivanja

što za posljedicu ima da se odgovori učenika na ispitu nagrađuju pretežno nižim, odnosno višim ocjenama (Bujas, 1959, prema Grgin, 1994).

Uzrok tome je činjenica da u praksi nisu jasno definirani ni programi ni kriteriji ocjenjivanja, a programi predmeta su nedovoljno određeni i operacionalizirani pa je učitelju prepušteno da ih interpretira prema vlastitom nađenju i tada do izražaja dolazi osobna jednadžba nastavnika (Grgin, 1994).

b) halo-efekt

Halo-efekt se očituje u tendenciji nastavnika da učenikovo znanje procjenjuje ili suglasno svojem općem stavu i mišljenju koje je prije toga oblikovao o učeniku ili se pak pri donošenju ocjene povodi za mišljenjima i sudovima (ocjenama) koje su o znanju tog učenika dali drugi nastavnici (ibid.).

To znači da će nastavnik blaže ocijeniti učenika o kojem ima dobro mišljenje, ili koji ima dobre ocjene iz drugih predmeta, nego učenika o kojem nema dobro mišljenje ili koji ima lošije ocjene iz drugih predmeta. Prema njemu će biti stroži i ocijenit će ga nižom ocjenom.

c) "logička" pogreška

Logička pogreška nastavnika prilikom ocjenjivanja može se javiti u više različitih oblika. Možemo ju opisati kao situaciju kod školskog ocjenjivanja kada nastavnik misli da su određeni sadržaji iz dva školska predmeta koje on predaje učenicima povezani, iako takva povezanost objektivno ne mora postojati, on na temelju takvog rasuđivanja učeniku daje jednaku ocjenu, čak i ako pokaže nejednaka znanja (ibid.).

Osim u navedenom obliku, logička pogreška može biti izražena i u obliku temporalne ekstenzije ili u obliku metaforične generalizacije. Temporalna ekstenzija javlja se u situaciji kada nastavnik procjenjuje i ocjenom izražava uspjeh koji je učenik, u istom nastavnom predmetu, pokazao ranije u nekoj aktivnosti (Kadum-Bošnjak, 2013). Metaforička generalizacija odnosi se na situaciju u kojoj nastavnik neopravdano zaključuje o uspjehu učenika u nekoj aktivnosti na temelju njegove uključenosti u tu aktivnost izvan nastave (ibid.).

d) pogreška sredine

Pogreška sredine odnosi se na nastavnikovo nastojanje da znanje učenika procjenjuje ocjenama koje na ljestvici zauzimaju središnju poziciju, zanemarujući i veće razlike u kvaliteti njihovih odgovora na ispitu (Grgin, 1994).

e) pogreška diferencijacije

Pogreška diferencijacije odnosi se na nastavnikovo nastojanje da znanja učenika razlikuje pretjerano i neopravdano (ibid.). U praksi, ovu pogrešku možemo pronaći kod nastavnika koji prilikom ocjenjivanja postojeću ljestvicu od 5 ocjena dopunjuju i proširuju na međuocjene kako bi što točnije ocijenili znanje učenika.

f) pogreška kontrasta

Pogreška kontrasta javlja se kada nastavnik, pod utjecajem kvalitete odgovora učenika na prethodnim ispitima, oblikuje mjerilo ocjenjivanja pa u nastavljenim ispitima znanja učenika procjenjuje u skladu s njim (ibid.).

Primjer ove pogreške u praksi je kada nastavnik nakon što ispita nekoliko boljih učenika ispituje slabije učenike i zbog ranije definiranog visokog kriterija ocijeni ih slabije nego što je realno, odnosno podcijeni njihovo znanje.

g) tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine

Tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine slična je prethodno objašnjenjima pogreški kontrasta. Ova pogreška se javlja kada nastavnik u razredu koji je po znanjima općenito “bolji” ima visoko mjerilo ocjenjivanja pa time i veće zahtjeve u pogledu učeničkih znanja na ispitima, za razliku od razreda koji je “slabiji” po znanjima u kojem je nastavnikov kriterij ocjenjivanja znatno niži pa su i njegovi zahtjevi vezani uz ocjenjivanje sniženi (ibid.).

Nakon što smo objasnili faktore koji utječu na oblikovanje ocjene i na pogreške u ocjenjivanju koji su vezani uz učenika i nastavnika, preostaje nam još posljednja skupina faktora koji mogu uzrokovati pogreške u ocjenjivanju, a vezani su uz tehniku ispitivanja i ocjenjivanja.

4.3. Faktori koji ovise o tehnici ispitivanja i ocjenjivanja

Kod subjektivnog načina ocjenjivanja, faktori koji utječu na pogreške u ocjenjivanju mogu se prema Grgin (1994) javiti na usmenim ispitima ili prilikom ispravljanja učeničkih pisanih radova.

a) na usmenim ispitima

Grgin (1994) razlikuje dva krajnja tipa usmenih ispitivanja. Prvi tip je pasivan tip u kojem nastavnik, nakon postavljanja pitanja, ostaje uglavnom pasivan dok učenik odgovara. Kod tog tipa ispitivanja kvaliteta učeničkog odgovora ovisi ne samo o znanjima učenika koja je usvojio nego i o njegovim mnogim drugim sposobnostima kao

što su: verbalne sposobnosti, emocionalna stabilnost, strategija aktualizacije odgovarajućih informacija u dugotrajnom pamćenju, te o razumijevanju zahtjeva u pogledu znanja sadržanih u nastavnikovom pitanju. Zbog navedenih razloga, nastavnik će na ispitu svojom ocjenom najčešće podcijeniti učenikovo znanje.

Drugi tip koji Grgin (1994) objašnjava je aktivan tip. U aktivnom tipu ispitivanja nastavnik učenika, nakon postavljenog pitanja, različitim potpitanjima i dodatnim objašnjenjima navodi na ispravan odgovor. Tu važnost ima prepoznavanje sadržaja, jer iz većeg ili manjeg broja potpitanja učenik mora identificirati one dijelove gradiva na koje ga nastavnik navodi.

Osim tipa ispitivanja, Grgin (1994) navodi kako na ocjenu može utjecati i oblik pitanja koja nastavnik pita prilikom usmenog ispitivanja. Ukoliko nastavnik postavlja sugestivna pitanja, ona najčešće sadrže odgovor ili ga ograničavaju na samo određene mogućnosti pa je učeniku na njih lakše odgovoriti. Nesugestivna pitanja su prikladnija, ali ukoliko nisu preopširna. U tom slučaju također mogu djelovati sugestivno, a ako učenik pitanje nije dobro razumio, može ga navesti na krivi odgovor.

Ocjena na usmenom ispitu ovisi i o tome iz kojeg dijela gradiva je pitanje odabrano, ali i o trajanju ispita (ibid.). Bujas i Grgin (1961), prema Grgin (1994), ispitivali su kako trajanje ispita utječe na valjanost ocjena i ustanovili da s obzirom na točnost ocjena postoji optimalno vrijeme trajanja ispita u kojem nastavnik dobiva optimalan broj informacija. U višim razredima osnovne škole to je vrijeme iznosilo šest minuta, a vrlo kratko ispitivanje ili relativno dugo ispitivanje smanjuju točnost ocjena.

b) kod ispravljanja pisanih radova učenika

Ispravljanje i ocjenjivanje školskih pisanih zadaća moguće je provesti na više načina koji se razlikuju prema valjanosti rezultata koje daju.

Grgin (1994) navodi kako je u praksi najčešći i najmanje valjan način ispravljanja i ocjenjivanja onaj u kojem nastavnik redom pregledava, ispravlja i ocjenjuje školske zadaće učenika. Kod takvog načina ispravljanja dolazi do promjene kriterija ocjenjivanja pa zadaće objektivno jednake kvalitete mogu biti procijenjene vrlo različitim ocjenama. Ako nastavnik očekuje slabiju kvalitetu zadaće od kvalitete koju su imale prve zadaće, povišit će mjerilo i strože ocijeniti preostale zadaće. Ovaj način se najčešće koristi jer je vremenski vrlo ekonomičan.

Točniji, ali vremenski manje ekonomičan način ocjenjivanja, prema Grgin (1994), sastoji se u tome da nastavnik prije nego što pristupi ispravljanju zadaća

pregleda nekoliko zadataća po znanjima najboljih i najslabijih učenika i na osnovi kvalitete tih zadataća oblikuje kriterij prema kojemu će procjenjivati sve zadataće.

Još stabilnije mjerilo procjenjivanja, smatra Grgin (1994), bilo bi kada bi nastavnik pregledao prvo sve zadataće i na temelju tog uvida oblikovao svoj kriterij, a potom pristupio njihovom ispravljanju i ocjenjivanju. Rezultati bi bili valjaniji, ali to bi zahtijevalo i puno više vremena.

Kao metrijski najvaljaniji, ali vremenski najneekonomičniji način ocjenjivanja Grgin (1994) navodi način ocjenjivanja u kojem bi nastavnik najprije pregledao sve zadataće, a zatim ih uspoređivao u parovima, tj. svaku zadataću sa svakom. Ona zadataća koja bi u tim usporedbama sa svima ostalima bila najčešće procijenjena kao bolja, zauzela bi prvo mjesto (prvi rang), do nje bi bila zadataća koja je u uspoređivanju malo manje puta procijenjena kao bolja i tako redom do one zadataće koja je u svim uspoređivanjima bila procijenjena kao slabija i koja je zbog toga zauzela posljednji rang.

U ovom poglavlju objasnili smo faktore koji utječu na oblikovanje ocjene i tako doprinose pojavi pogrešaka u ocjenjivanju. Kako smo ranije objasnili i glavne značajke i karakteristike ocjenjivanja, a sada poznamo i one vezane za ocjenu, u nastavku rada možemo se posvetiti glavnim tehnikama ispitivanja i ocjenjivanja.

5. Ocjenjivačke tehnike

U nastavku rada govorit ćemo o tehnikama ispitivanja i ocjenjivanja. Kyriacou (2001) navodi kako postoji golema raznolikost aktivnosti kojima se ocjenjuje učenički napredak. Marović (2004) navodi kako su najčešće ocjenjivačke aktivnosti u razredu: praćenje rada na nastavi, posebne ocjenjivačke zadaće uključene u nastavu, domaće zadaće, testovi koje sastavlja nastavnik, standardizirani testovi, testovi nacionalnog kurikulumu te formalni ispit.

Jelavić (1998) razlikuje dvije skupine tehnika ispitivanja. Prva skupina je opažanje učenika. To se odnosi na opažanje učenika tijekom nastave, ali i na opažanje učenika u organiziranoj ispitnoj situaciji (usmeno ispitivanje). Druga skupina odnosi se na pismeno ispitivanje i obuhvaća više načina pismenog ispitivanja: školske pismene zadaće (esej – pitanje), kontrolna pitanja (zadaća esej-tipa), kontrolni zadaci (objektivnog tipa), niz zadataka objektivnog tipa te test znanja.

Tečić (2006) razlikuje 4 glavne skupine metoda unutar kojih možemo smjestiti ocjenjivačke tehnike. Prva skupina je metoda organizacije koja uključuje individualno ocjenjivanje, ocjenjivanje skupine, sporazume, samoocjenjivanje i ocjenjivanje drugih te portfolio. Druga skupina je metoda bilježenja podataka koja obuhvaća bilježenje zapažanja, kontrolne liste te ocjenske ljestvice. Treća skupina su postupci aktiviranja učenika i ona obuhvaća pisane zadatke (radove), prezentacije, ocjenjivanje izvedbe, domaće zadaće. Posljednja, četvrta skupina obuhvaća kvizove i testove.

Općenito, razlikujemo dvije glavne kategorije u koje možemo smjestiti najčešće korištene ocjenjivačke tehnike. Prva kategorija je usmeno ispitivanje i ocjenjivanje, a druga su različiti načini pisanog ispitivanja i ocjenjivanja. To je puno šira kategorija koja obuhvaća testove znanja, niz zadataka objektivnog tipa, kontrolne zadatke, pismene zadaće i td. Svaku od navedenih kategorija i tehnika u nastavku ćemo objasniti, a dotaknut ćemo se i ostalih ocjenjivačkih tehnika koje nastavnici koriste u svome radu.

Za koju ocjenjivačku tehniku ćemo se odlučiti, ovisi o tome što želimo ispitati i ocijeniti, koliko imamo predviđenog vremena za tu aktivnost, ali i o uzrastu i karakteristikama naših učenika. Također, bez obzira za koji način ispitivanja i ocjenjivanja se odlučili, iznimno je važno da učenike upoznamo sa svim elementima i kriterijima ocjenjivanja za svaku tehniku koju koristimo.

5.1. Usmeno ispitivanje i ocjenjivanje

Ocjenjivanje usmenih odgovora podrazumijeva da učenik na pitanje odgovara usmenim, a ne pisanim načinom (Tečić, 2006, 70). Ocjenjivanje usmenog odgovora, prema Tečić (2006) provodimo u dva slučaja. Prvi slučaj je kada ocjenjujemo usmeni odgovor na pisani zadatak jer pisani odgovori nisu mogući (npr. kod učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama). Drugi slučaj je kada ocjenjujemo sposobnost razmišljanja, sposobnost točne uporabe jezika, stranog jezika ili sposobnost debatiranja.

Jelavić (1998) navodi kako usmeno ispitivanje pruža nastavniku uvid u sve razine znanja učenika. Kod usmenog ispitivanja učenik može: opisivati, obrazlagati, reproducirati, povezivati, sistematizirati, primijeniti znanje na nove slučajeve, rješavati, mjeriti, analizirati i sl. Koletić i Vajnaht (1967) navode kako pitanja nastavnika moraju obuhvaćati gradivo vertikalno i horizontalno i trebaju povezivati ranije obrađeno gradivo s novim gradivom.

Vrlo važan zadatak kod usmenog ispitivanja ima nastavnik. On mora usmeno ispitivanje i pitanja koja će pitati unaprijed isplanirati. Pitanja moraju biti jasna i tražiti konkretno određen sadržaj te trebaju biti logički povezana (Koletić i Vajnaht, 1967). Na nastavniku je također odgovornost i da stvori prihvatljiv ugođaj kako situacija ne bi bila stresna za učenika, a važno je imati na umu i da naše geste i pokreti mogu učeniku pomoći u davanju točnog odgovora (Tečić, 2006). Jelavić (1998) navodi kako se točnost nastavnikove procjene povećava sa što većim brojem pitanja i potpitanja. Uz sve navedeno, važno je i da upamtimo kako usmeno ispitivanje naglašava kulturne i spolne razlike (Tečić, 2006). To znači da se na primjer adolescenti mogu osjećati nelagodno u prisutnosti odrasle osobe drugog spola, ili da djeca koja pripadaju nekoj drugoj kulturi mogu u određenim situacijama reagirati drugačije od toga kako mi očekujemo vodeći se onime što je karakteristično za dominantnu kulturu.

Usmeno ispitivanje i ocjenjivanje ima i određene nedostatke. Najčešća zamjerka koja se veže uz usmeno ispitivanje je da ono nije objektivno, odnosno da je subjektivno. Kod pogrešaka u ocjenjivanju navodili smo različite faktore koji utječu na odgovore učenika (verbalne mogućnosti, mogućnosti opažanja, čuvstvena otpornost...) te faktore koji ovise o nastavniku kao mjernom instrumentu i tehnici ispitivanja. Navedeni faktori dovode u pitanje objektivnost kod usmenog ispitivanja. Također, teško je unaprijed osmisлити pitanja tako da svaki učenik dobije različito pitanje ali jednake težine, a to

onemogućava objektivnu usporedbu između učenika. Osim toga, veliki nedostatak je i to što usmeno ispitivanje zahtjeva mnogo vremena.

5.1.1. Vrste usmenog ispitivanja i ocjenjivanja

Usmeno ispitivanje i ocjenjivanje s obzirom na broj učenika koji su uključeni možemo podijeliti na: leteće usmeno ispitivanje (obuhvaća cijeli razred), ispitivanje pojedinih učenika (obuhvaća jednog učenika) ili ispitivanje grupe učenika (grupa učenika) (Koletić i Vajnaht, 1967, Pongrac, 1980).

Koletić i Vajnaht (1967) navode kako je leteće usmeno ispitivanje najrasprostranjeniji način ispitivanja u osnovnoj školi jer se tako jače aktiviraju učenici cijelog razreda. Nedostatak takvog načina ispitivanja je što se učenicima daju rascjepkana pitanja na koja oni odgovaraju kratkim odgovorima iz kojih nije uvijek moguće steći pravu sliku učenikova znanja. Zbog toga je potrebno provoditi i ispitivanje pojedinih učenika. Ispitivanjem pojedinih učenika, s druge strane, učenici uče izlagati svoje misli u povezanom pripovijedanju, odnosno oni u povezanom izlaganju iznose odgovor na šire pitanje.

Pongrac (1980) uz navedeno leteće ispitivanje i ispitivanje pojedinca, razlikuje i propitivanje grupe učenika. Takav način usmenog ispitivanja učenika može poprimiti oblik razvijenog razgovora i diskusije, a aktivira manju skupinu učenika. Važno je da ostali učenici nisu pasivni.

Prema načinu na koji provodimo usmeno ispitivanje i ocjenjivanje Pongrac (1980) razlikuje i četiri vrste usmenog ispitivanja: putem razgovora (slobodni, katehitički ili heuristički razgovor), putem objašnjavanja, putem diskusije te putem izlaganja učenika.

a) usmeno ispitivanje putem razgovora

Slobodni nastavni razgovor Pongrac (1980) opisuje kao situaciju u kojoj nastavnik u slobodnoj dijaloškoj atmosferi zajednički s učenicima nastoji riješiti neki problem. Pri tome je važna otvorenost svih sudionika, a mogu se iznositi i suprotna mišljenja ili različita iskustva vezana uz tu temu. Međutim, ukoliko učenici nisu imali dovoljno iskustva u temi o kojoj se razgovara, onda je takav način razgovora besmislen.

Katehitički razgovor Pongrac (1980) naziva i dirigiranim razgovorom i to je jedan od modela ispitivanja putem usmenog odgovaranja učenika na postavljena pitanja.

U suvremenoj nastavi, ovaj model ispitivanja javlja se kada se od učenika traži da doslovno reproducira definicije, zakone, pravila, formule ili brojčane podatke.

Heuristički razgovor je dijalog u kojem nastavnik postavljanjem razvojnih pitanja vodi učenika da vlastitim naporima i na temelju predznanja i iskustva, samostalnim logičkim mišljenjem dolazi do novih spoznaja i izvodi samostalne sudove i zaključke (ibid.).

b) usmeno ispitivanje putem objašnjavanja

Usmeno ispitivanje putem objašnjavanja pojedinih pojava, procesa i pojmova ima široku primjenu, posebno kod prirodoslovne skupine predmeta, smatra Pongrac (1980). On navodi kako kod usmenog ispitivanja učenici s manje predznanja objašnjavaju pojmove na jednostavniji način i uz veću pomoć nastavnika, a oni s više predznanja i iskustva samostalnije, uz primjenu različitih logičkih operacija.

c) usmeno ispitivanje putem diskusije

Pongrac (1980) navodi kako se usmeno ispitivanje pomoću diskusije može koristiti kod učenika s određenim obrazovnim iskustvom, znatnijim iskustvom o tematici diskusije te s prethodnim poznavanjem tehnike diskutiranja iz drugih “izvanispitnih” situacija. Kod ovakvog ispitivanja, tema mora biti jasno određena, a nastavnik mora voditi brigu o različitom reagiranju introvertiranih učenika koji se teže uključuju u diskusiju i ekstrovertiranih učenika koji više sudjeluju.

d) usmeno ispitivanje putem izlaganja učenika

Pod usmenim ispitivanjem putem izlaganja učenika, Pongrac (1980) smatra izlaganja učenika uz upotrebu nastavnih pomagala (npr. karta), rješavanje zadataka na ploči te samostalna verbalna izlaganja i usmeno referiranje.

5.2. Pisano ispitivanje i ocjenjivanje učenika

Pisano ispitivanje temelji se na pitanjima koja nastavnik postavlja pisano ili usmeno, a učenici odgovore daju u pisanom obliku, tekstom ili grafičkim prikazom (Pongrac, 1980, 51).

Kadum-Bošnjak (2013) navodi glavne prednosti i nedostatke pisanog načina ispitivanja i ocjenjivanja učenika. Smatra da je glavna prednost pisanog načina ispitivanja i ocjenjivanja to što se istovremeno provjerava znanje svih učenika na istom nastavnom sadržaju. Osim toga, prednost ovog načina ispitivanja i ocjenjivanja je i u tome što se u kratko vrijeme može ispitati velik broj učenika (svi učenici u razredu) i

pogodniji je za učenike koji imaju slabije verbalne sposobnosti ili koji imaju slabiju čuvstvenu otpornost. Time je velik broj pogrešaka koje se javljaju kod usmenog ispitivanja i ocjenjivanja unaprijed onemogućen. Međutim, to ne znači da ovaj način ispitivanja i ocjenjivanja nema određene nedostatke. Iako je pisanim ispitivanjem i ocjenjivanjem učenika obuhvaćen velik broj učenika koje možemo ispitati u kratko vrijeme, ipak, potrebno je mnogo vremena da se njihovi radovi pregledaju, isprave i ocijene. Osim navedenog, učenicima ponekad mogu nedostajati dopunska pitanja radi bolje orijentacije pa se pitanje može shvatiti jednostrano i učenici mogu pogrešno odgovoriti, odnosno mogu iznositi manje važne činjenice, a izostaviti bitne informacije (Poljak, 1980).

Zbog navedenih prednosti i nedostataka pisanog načina ispitivanja najbolje je da u nastavnom radu kombiniramo usmeni i pisani način ispitivanja i ocjenjivanja. Tako možemo prevladati ograničenja i nedostatke jednog načina i nadopuniti ga drugim.

5.2.1. Vrste pisanog ispitivanja i ocjenjivanja

Pismeno ispitivanje i ocjenjivanje učenika može imati više oblika. Poljak (1980) i Jelavić (1998) navode da pismeno provjeravanje može imati neki od sljedećih oblika: školska pismena zadaća, pismeni kontrolni zadaci i kontrolna pitanja, niz zadataka objektivnog tipa i test znanja. Pongrac (1980) razlikuje: diktat, kraće pismeno odgovaranje, pismeni kontrolni zadaci, nizovi zadataka objektivnog tipa, pismene zadaće. U nastavku ćemo objasniti spomenute vrste pisanog ispitivanja i ocjenjivanja učenika.

a) diktat

Pongrac (1980) diktat opisuje kao reproduktivni vezani pismeni rad. Najčešće se koristi u osnovnoj školi i u nastavi stranih jezika.

b) kraće pismeno odgovaranje

Kraće pismeno odgovaranje temelji se na kraćim, preciznim pitanjima na koje učenici daju kratke, određene odgovore pri čemu im se dopušta slobodna interpretacija i unošenje vlastitog stila u odgovore (Pongrac, 1980).

c) pismeni kontrolni zadaci

Pismeni kontrolni zadaci obuhvaćaju nekoliko pitanja odnosno zadataka na koje učenici pismeno odgovaraju. Za razliku od kraćeg pismenog odgovaranja, kod ove vrste pismene provjere odgovori učenika mogu biti i kraći i opširniji. Ovom vrstom pismenog

načina ispitivanja i ocjenjivanja učenika najčešće se provjerava poznavanje bitnih dijelova obrađenih nastavnih sadržaja (Poljak, 1980).

d) pismena zadaća - esej

Pismena zadaća specifičan je oblik pismenog načina ispitivanja i ocjenjivanja po tome što se izrađuje na određenu temu (Pongrac, 1980, Poljak, 1980). Tema se učenicima može zadati usmeno ili pismeno na nastavnom listiću, a učenici zadaću izvršavaju na satu. Ova vrsta pismenog načina ispitivanja i ocjenjivanja može se koristiti za provjeravanje poznavanja sadržaja, sposobnosti mišljenja i sposobnosti pismenog izražavanja učenika.

e) testovi znanja

Testovima znanja mjeri se znanje, vještine i navike učenika (Kadum-Bošnjak, 2013). Izrađuju ih stručnjaci i provjeravanje i ocjenjivanje se obavlja pod njihovim vodstvom (Poljak, 1980). Testovi znanja se od tradicionalnog usmenog ili pismenog ispitivanja i ocjenjivanja razlikuju po tome što oni isključuju utjecaj svih subjektivnih činitelja nastavnika koji pridonose slaboj vrijednosti ocjena kao pokazatelja znanja (Kadum-Bošnjak, 2013).

f) niz zadataka objektivnog tipa

Nizovi zadataka objektivnog tipa sastoje se od brojnih pitanja na koje učenici kratko odgovaraju (Poljak, 1980). Takvi se zadaci odnose na bitne dijelove programa, obuhvaćaju širu tematiku i njihovo rješavanje traje dulje, ponekad i čitav školski sat (Pongrac, 1980). Pitanja mogu biti otvorenog ili zatvorenog tipa, odnosno, mogu biti: pitanja s proširenim odgovorima, pitanja s kratkim odgovorima, pitanja s pridruživanjem, pitanja točno-netočno ili pitanja s višestrukim izborom odgovora (Tečić, 2006). Niz zadataka objektivnog tipa mogu sastavljati sami nastavnici, a po izgledu je sličan pravom testu znanja. Razlika između testa znanja i niza zadataka objektivnog tipa je u tome što je test znanja standardizirani postupak i mjerne karakteristike su mu mnogo veće (Jelavić, 1998).

Kod izrade takvih zadataka nastavnici se moraju pridržavati svih načela i ispuniti gotovo sve zahtjeve koji se odnose na test znanja (Kadum-Bošnjak, 2013). Tečić (2006) navodi i niz smjernica koje nastavnici trebaju slijediti pri izradi takvih provjera. Potrebno je paziti da svako pitanje u testu mjeri važne posljedice učenja i da tip pitanja u testu bude prikladan za posljedice učenja koje treba mjeriti. Također, potrebno je da pitanja budu jasno i jezično jednostavno formulirana. Važno je i da se pitanja ne

preklapaju te da su koncepti koje provjeravamo u testu adekvatni za ispitivanje. Pitanja mogu nuditi višestruki izbor odgovora, mogu tražiti kratke ili proširene odgovore, pridruživanje odgovora ili odabir točnog ili netočnog odgovora.

5.3. Ostale ocjenjivačke tehnike

U prethodna dva potpoglavlja naveli smo oblike usmenog i pisanog ispitivanja koji se odvijaju za vrijeme nastave na način da se učenika ocjenjuje na temelju njegovih odgovora koje za vrijeme sata ponudi u usmenom ili pisanom obliku. Iako su to najučestalije ocjenjivačke tehnike, ne smijemo zaboraviti i na ostale ocjenjivačke aktivnosti i tehnike koje koristimo u nastavi. Koliko različitih ocjenjivačkih tehnika će nastavnik uključiti u svoj rad i u kojoj mjeri ovisi o njegovom preferiranom načinu rada, uvjetima u kojima radi, ali i potrebama svojih učenika.

U nastavku rada opisat ćemo nekoliko ocjenjivačkih tehnika koje nastavnici koriste uz usmeno i pisano ispitivanje i ocjenjivanje. Za većinu njih od učenika se očekuje da se za njih pripreme i da ih riješe izvan škole, pa bismo mogli reći da na neki način govorimo o različitim vrstama domaće zadaće, međutim ne u klasičnom smislu (rješavanje zadataka ili odgovaranje na pitanja, čitanje, crtanje...). Bitno je da učenici dobiju upute za izvedbu tih zadataka na vrijeme i da te upute budu jasne, precizne te da sadrže objašnjenje o tome kako će rad učenika biti ocijenjen (Tečić, 2006).

a) samostalni pisani radovi

Samostalni pisani radovi učenika uključuju planiranje, organizaciju i provedbu pisanih zadataka učenika koje oni provode izvan nastavnog vremena. Učenici mogu raditi u parovima, manjim skupinama ili samostalno. Kroz takav oblik rada učenika možemo ocjenjivati odnos učenika prema radu, njegove vještine timskog rada, kreativnost, kritičko mišljenje, povezivanje usvojenog znanja s konkretnim i kontekstualnim primjerima iz stvarnog života.

Ovisno o uzrastu učenika i o predmetu koji predajemo, samostalni pisani radovi mogu se protezati od kratkih eseja, referata, seminarskih radova, novinskih članaka, pa do kompleksnijih radova poput manjih istraživanja i projekata. Važno je učenicima ponuditi smjernice i što preciznije i što više strukturirano prikazati i objasniti njihov zadatak te im biti na raspolaganju za konzultacije. Također, prilikom zadavanja uputa važno je učenike podsjetiti i na elemente i kriterije ocjenjivanja koje koristimo kod ove tehnike kako bi se znali što bolje pripremiti.

Učenici svoj rad mogu prezentirati na satu i to može biti jedna od tehnika ocjenjivanja koju koristimo.

b) prezentacije

Učenici mogu izvoditi prezentacije samostalno ili u manjim skupinama. Njihova prezentacija može biti završna faza nekog veće projekta ili samostalnog pisanog rada, ali može biti i manje kompleksno izlaganje na određenu temu. Tema takve prezentacije može biti zadana od strane nastavnika ili odabrana prema preferencijama učenika. Naravno, važno je da bude povezana s nastavnim gradivom i predmetom.

Prezentiranje i izlaganje sadržaja vještina je koju je potrebno učiti i razvijati. Treba zapamtiti da nemaju svi učenici jednake organizacijske vještine i sposobnosti izlaganja i to je potrebno uzeti u obzir. Iz tog razloga bilo bi dobro kod zadavanja ovog zadatka učenicima ukratko objasniti i što podrazumijeva kvalitetna prezentacija te ih podsjetiti što se od njih očekuje, odnosno uputiti ih da prouče kriterije ocjenjivanja.

c) samoocjenjivanje i međusobno ocjenjivanje

Samoocjenjivanje učenika vrsta je ocjenjivačke tehnike pri kojoj učenik sam vrednuje i analizira svoje znanje, sposobnosti, napredak ili rad, ovisno o tome što je predmet ocjenjivanja. Već smo ranije istaknuli kako je samoocjenjivanje učenika njihov put prema samoobrazovanju. Pokušavajući vrednovati svoj rad prema zadanim kriterijima učenici uče i razvijaju kritičnost i samokritičnost te odgovornost prema vlastitom radu i uspjehu.

Tečić (2006) navodi kako samoocjenjivanje učenika pridonosi učenikovo sposobnosti boljeg strukturiranja svojeg učenja. Kao glavnu razliku između samoocjenjivanja i međusobnog ocjenjivanja učenika navodi to što kod samoocjenjivanja učenik uči o učenju osvrtno na vlastite aktivnosti, dok kod međusobnog ocjenjivanja uči osvrtno na aktivnosti drugih učenika. Posebno vrijednim situacijama za međusobno ocjenjivanje smatra velike projekte kojima se razvijaju različite vještine jer je tada proces učenja posebno važan. Dobar primjer za korištenje međusobnog ocjenjivanja učenika su debate.

d) ocjenjivanje izvedbe – predstava, debata

Ocjenjivanje izvedbe odnosi se na ocjenjivanje izvedbe individualnog učenika ili skupine učenika. Opseg upotrebe ove ocjenjivačke tehnike je širok i može obuhvaćati od ocjenjivanja vještina, sudjelovanja u debati, korištenja materijala do timskog rada, kreativnog mišljenja, rješavanja problema i slično. Zbog toga se nastavnici moraju

kvalitetno pripremiti prije same provedbe ove ocjenjivačke tehnike, ali i pripremiti učenike i upoznati ih s kriterijima vrednovanja koje će koristiti.

Ova ocjenjivačka tehnika pruža prostor i za sudjelovanje učenika u procesu ocjenjivanja, bilo onih koji sudjeluju u samoj izvedbi (samoocjenjivanje), bilo učenika koji kao i nastavnik promatraju samu izvedbu (međusobno ocjenjivanje).

e) projekt

Projekt je možda i najzahtjevnija ocjenjivačka tehnika koju ćemo predstaviti. Osim intenzivnog angažmana učenika, projekt zahtjeva i iznimnu angažiranost samog nastavnika. Potrebna je konstantna suradnja između učenika i nastavnika te strukturirano praćenje rada i napretka učenika.

Najvažnije je da učenicima bude jasno što se od njih očekuje. Oni mogu samostalno izraditi nacrt projekta, mogu ga izraditi zajedno s nastavnikom ili ga može u potpunosti zadati nastavnik, ovisno o dobi, predznanju, sposobnostima, preferencijama učenika.

Kadum-Bošnjak (2013) navodi kako sudjelovanje u izradi nacrtu i realizaciji projekta potiče učenike na samostalno učenje, preuzimanje odgovornosti, timski rad, rješavanje problema i upravljanje sukobima u skupini, te na spoznaju vlastitih sposobnosti i potreba, kritičku analizu vlastitih stavova i promišljanja.

Zadaća nastavnika je da unaprijed osmisli i pripremi pravila rada i upute za učenike, očekivane vremenske rokove i kriterije ocjenjivanja njihovog projekta, te da osigura početne materijale potrebne učenicima za rad. Važno je i da osigura vrijeme za konzultacije s učenicima vezano uz razvoj projekta.

Kako je kod ovog oblika ocjenjivanja potrebno opsežno praćenje rada i napretka učenika, a i kako bi učenicima kriteriji ocjenjivanja bili što jasniji, Kadum-Bošnjak (2013) predlaže da se za svaku učeničku kompetenciju odredi popis očekivanih kognitivnih, socijalnih i emocionalnih znanja i vještina, te da se za evidentiranje prisutnosti ili odsutnosti svake od navedenih koristi nominalna skala s oznakama “+“ ili “–“. Pozivajući se na Močinić (2008), Kadum-Bošnjak (2013) navodi sljedeće moguće pokazatelje vrednovanja rada na projektu: potpunost i konkretnost informacija; usklađenost s postavljenim uvjetima i pravilima, primjerenost predloženih rješenja i kvaliteta komunikacije.

S obzirom na to da ocjenjivačke tehnike navedene u ovoj skupini nisu toliko strukturirane kao one koje smo ranije spominjali, kako bi nastavnici što korektnije,

preciznije i transparentnije mogli ocijeniti ove oblike učeničkog rada i aktivnosti preporuča se korištenje različitih kontrolnih lista ili ocjenskih ljestvica prilagođenih tako da odgovaraju onome što se ocjenjuje, odnosno kriterijima ocjenjivanja.

Na primjer, ukoliko ocjenjujemo prezentaciju učenika na satu, ovako bi mogle izgledati kontrolna lista ili ocjenska ljestvica koju ćemo koristiti:

Tablica 4. Primjer kontrolne liste za ocjenjivanje prezentacije i izlaganja učenika

Kriterij vrednovanja	Zapaženo	Nije zapaženo
PowerPoint prezentacija		
• ispunjena tema		
• struktura (uvod, razrada i zaključak)		
• sažetost informacija		
• točnost informacija i podataka		
• preglednost i vizualna atraktivnost		
Izlaganje		
• teorijska razrada teme		
• razumljivost i jasnoća izlaganja		
• kritički osvrt na temu		
• interakcija s publikom i poticanje rasprave		
• primjena sadržaja na praktičnim primjerima		

Tablica 5. Primjer ocjenjske ljestvice za ocjenjivanje prezentacije i izlaganja učenika

Kriterij vrednovanja	Ocjena				
PowerPoint prezentacija	Nedovoljno				Izvršno
• ispunjena tema	1	2	3	4	5
• struktura (uvod, razrada i zaključak)	1	2	3	4	5
• sažetost informacija	1	2	3	4	5
• točnost informacija i podataka	1	2	3	4	5
• preglednost i vizualna atraktivnost	1	2	3	4	5
Izlaganje	Nedovoljno				Izvršno
• teorijska razrada teme	1	2	3	4	5
• razumljivost i jasnoća izlaganja	1	2	3	4	5
• kritički osvrt na temu	1	2	3	4	5
• interakcija s publikom i poticanje rasprave	1	2	3	4	5
• primjena sadržaja na praktičnim primjerima	1	2	3	4	5

U ovom poglavlju upoznali smo neke od podjela ocjenjivačkih tehnika i objasnili one koje smatramo najčešće korištenima u nastavnom radu u našim školama. Prije nego što pređemo na empirijski dio rada u kojem ćemo govoriti i o ocjenjivačkim tehnikama koje nastavnici sociologije u srednjim školama koriste, u posljednjem poglavlju teorijskog dijela rada predstaviti ćemo nekoliko istraživanja vezanih uz proces ocjenjivanja koja su provedena na području Republike Hrvatske.

6. Istraživanja vezana uz ocjenjivanje u RH – perspektiva nastavnika

Upoznali smo ocjenjivanje i glavna obilježja tog procesa, upoznali smo i ocjenu kao konačni produkt tog procesa, govorili smo o različitim ocjenjivačkim tehnikama. Kako je u empirijskom dijelu rada naglasak na ocjenjivanje iz specifične perspektive nastavnika, a ne učenika, roditelja ili obrazovnog sustava, prije nego što krenemo na empirijski dio rada, predstaviti ćemo nekoliko istraživanja provedenih na području Republike Hrvatske koja se bave nastavnicima i ocjenjivanjem. Predstaviti ćemo njihove stavove i znanja o ocjenjivanju i govoriti o njihovom zadovoljstvu postojećim sustavom ocjenjivanja. Važno je napomenuti kako su uzorci u ovim istraživanjima ograničeni na pojedine škole, protežu se kroz različite obrazovne razine i ne mogu se generalizirati na čitavu populaciju nastavnika na razini države niti direktno uspoređivati.

6.1. Stavovi nastavnika o ocjenjivanju

Stavovi nastavnika o ocjenjivanju i njihovo zadovoljstvo ocjenjivanjem ispitani su kroz nekoliko različitih istraživanja i kroz različite razine obrazovanje. Rezultati provedenih istraživanja djelomično se podudaraju, ali javljaju se i određena razilaženja.

Prvo istraživanje koje ćemo predstaviti (Buljubašić Kuzmanović, Kavur, Perak, 2010) provedeno je s nastavnicima razredne i predmetne nastave u dvije osnovne škole. Rezultati tog istraživanja pokazali su kako obje skupine nastavnika imaju slične stavove i primjene ocjenjivanja u odnosu na radni staž i spol, ali i kako postoji značajna razlika između nastavnika razredne i predmetne nastave.

Obje skupine nastavnika smatraju kako je potrebno osuvremeniti „Pravilnik o ocjenjivanju“, te se djelomično slažu s tvrdnjom da ocjena odražava stvarno znanje i/ili sposobnosti učenika. Također, smatraju kako je potrebno nagrađivati učenikovo postignuće i napredak. Ova tvrdnja je u nesuglasju s prethodnom tvrdnjom o tome kako ocjena odražava stvarno znanje i/ili sposobnosti učenika jer ako nagradimo učenikov napredak i ocijenimo njegov trud i zalaganje višom ocjenom nego što prema znanju zaslužuje, takva ocjena nije realan odraz znanja učenika. Nemamo ništa protiv toga da učenik bude nagrađen za svoj rad i trud i da ga tako motiviramo i za buduća postignuća, ali smatramo da je potrebno istaknuti razilaženja između ovih tvrdnji. Konačno, nastavnici su se složili i da odluka o pismenom ili usmenom ispitivanju treba biti utemeljena na prirodi sadržaja i dobi učenika.

Nastavnici razredne i predmetne nastave, statistički se značajno razlikuju na tvrdnjama vezanim za ljestvicu ocjenjivanja, uključenost učenika u proces ocjenjivanja njihovog znanja i/ili sposobnosti, poglede na vrijednost pismenog i usmenog ocjenjivanja, korištenje unaprijed određenih kriterija ocjenjivanja, te donošenje zaključne ocjene na temelju općeg dojma o učeniku.

Istraživanje koje je proveo Brlas (2004) na srednjoškolskim nastavnicima podupire nalaz iz prethodnog istraživanja da nastavnici žele promjene u ocjenjivanju jer većina njegovih ispitanika nije zadovoljna trenutnim načinom ocjenjivanja. Međutim, dok se u prethodnom istraživanju ispitanici djelomično slažu s tvrdnjom da je ocjena stvarni odraz znanja i/ili sposobnosti učenika, u Brlasovom (2004) istraživanju nastavnici u velikoj većini smatraju da je ocjena samo u određenoj mjeri odraz znanja i/ili sposobnosti učenika.

Stavove i znanja srednjoškolskih nastavnika o ocjenjivanju ispitala je i Kapac (2008). Prema dobivenim rezultatima, nastavnici smatraju da ocjena najviše ovisi o odgovoru učenika, a ne o ispitivaču, te da su ocjene od životne važnosti za učenike. Također, ispitanici podržavaju korištenje ocjene kao disciplinske mjere, podupiru analitičko ocjenjivanje i višom bi ocjenom ocijenili sposobnosti učenika u odnosu na njegova znanja.

U prikazanim istraživanjima vidjeli smo kako na razini osnovnoškolskog sustava postoje određene razlike između razrednih i predmetnih nastavnika. To bismo mogli objasniti time što znamo da nastavnici mogu utjecati na ocjenu, odnosno njihova povezanost s učenicima određenog razreda može utjecati na ocjenu, pa bi prema tome nastavnici razredne nastave mogli imati blaže kriterije ocjenjivanja i biti subjektivniji nego nastavnici predmetne nastave.

Na srednjoškolskoj razini vidljivo je da nastavnici prepoznaju važnost ocjene za učenika, ali ju i dalje koriste kao sredstvo discipliniranja što nije u skladu sa suvremenim obrazovnim kretanjima.

Različite rezultate koji su dobiveni u istraživanjima vezane uz stav da ocjena (ni)je stvaran odraz znanja i/ili sposobnosti učenika između nastavnika u osnovnim i srednjim školama potrebno je dodatno ispitati kako bismo mogli utvrditi je li ona statistički značajna, a potom možemo ispitati i pokušati objasniti iz čega proizlazi.

6.2. Znanje nastavnika o ocjenjivanju

U istraživanju koje je provela Kapac (2008) ispitana su i znanja nastavnika o ocjenjivanju. Rezultati su pokazali kako su nastavnici svjesni subjektivnosti kod ocjenjivanja, ali nisu svjesni ostalih pogrešaka u ocjenjivanju koje mogu učiniti.

Jedna od takvih pogrešaka koja se može dogoditi, a koju ispitanici nisu prepoznali je to da ocjene iz predmeta koji su prostorno bliski (a ne sadržajno!) mogu biti pod međusobnim utjecajem. Također, samo mali broj ispitanika je prepoznao da bi se točnost i objektivnost školskog ocjenjivanja povećala kada bi se ljestvica školskih ocjena smanjila na tri kategorije, a velika većina njih ne zna da se dodavanjem međustupnjeva na ljestvicu školskih ocjena njena objektivnost i točnost smanjuje. Takvi odgovori su iznenađujući jer većina ispitanika zna da je mogućnost pogreške najmanja kada ocijenimo učenika jednom od krajnjih ocjena (odlično ili nedovoljno).

Svi ispitanici su svjesni da učenik koji dobije ocjenu vrlo dobar, ne zna dvostruko više od učenika koji dobije ocjenu dovoljan, a posebno je zanimljiv podatak da su ispitanici podijeljeni oko stava koliko je nastavnik dobar mjerni instrument. Polovica ispitanika smatra da su nastavnici slabi mjerni instrumenti, dok druga polovica smatra kako su nastavnici ipak zadovoljavajući mjerni instrumenti.

Ovaj rezultat možemo usporediti s rezultatima Brlasovog (2014) istraživanja koje je također provedeno na srednjoškolskim nastavnicima. Prema rezultatima njegovog istraživanja nešto više od 50% ispitanika smatra da može uspješno procijeniti učenikovo znanje i/ili sposobnosti, dok ostatak ispitanika navodi da ima određenih teškoća kod tog zadatka. Rezultate ne možemo direktno uspoređivati ali vidljivo je da idu u istom smjeru gdje su nastavnici podijeljenog stajališta oko tih sličnih pitanja.

Znanje srednjoškolskih nastavnika o ocjenjivanju istražile su i Paintner-Vilenica i Slovenec (2002). Cilj njihove ankete bio je utvrditi primjenu pedagoških normativa pri ocjenjivanju i procijeniti sposobnost i pripremljenost nastavnika za procjenu učeničkih znanja i sposobnosti. Rezultati su pokazali kako nastavnici ne primjenjuju ili ne poznaju pedagošku statističku raspodjelu, a pri ocjenjivanju najveću vrijednost pridaju usmenom ili pismenom ispitivanju znanja dok se kod odnošenja zaključne ocjene tek nešto više od trećine ispitanika vodi aritmetičkom sredinom, većina ispitanika ipak se odlučuje za opći dojam.

Iako su rezultati u Brlasovom (2014) istraživanju pokazali kako preko 80% ispitanika smatra da su dobro osposobljeni za ocjenjivanje, svi prikazani rezultati

govore suprotno. Rezultati koje smo prikazali ukazuju na to da je ocjenjivanje za nastavnike prilično nejasno područje u kojem ima mnogo prostora za pogreške koje se ne bi smjele događati ako želimo našim učenicima pružiti kvalitetno obrazovanje, a prema rezultatima istraživanja one se itekako događaju.

Prijedlog za rješenje ovakve situacije trebao bi biti usmjeren na dodatno usavršavanje nastavnika na tom području. Ovi rezultati ukazuju na potrebu temeljitijeg obrazovanja iz područja školske dokimologije, didaktike i metodike nastave za buduće nastavnike s većim naglaskom na ocjenjivanje, ali i stručnog usavršavanja iz područja ocjenjivanja za sadašnje nastavnike.

II. Empirijski dio

7. Određenje istraživanja

7.1. Problem istraživanja

Istraživanje problematizira pitanje ocjenjivanja u kontekstu srednjoškolske nastave sociologije s naglaskom na korištenje ocjenjivačkih tehnika, odnosno na ocjenjivačke nastavne prakse nastavnika i nastavnica.

Ovo istraživanje nastoji istražiti ocjenjivačke nastavne prakse nastavnika i nastavnica sociologije u srednjim školama i odgovoriti na pitanja kojima stećemo bolji uvid u njihove profile ocjenjivanja i faktore koji su ih oblikovali. Ranije smo opisali koji su sve procesi potrebni da bismo uopće došli do konačnog produkta ocjenjivanja – ocjene, koje se opasnosti i pogreške javljaju na tom putu, te koji dodatni činioci utječu na oblikovanje ocjene. Istraživanjem nastojimo dobiti uvid u perspektivu nastavnika i nastavnica sociologije kao ocjenjivača i u njihove ocjenjivačke navike kao odraz teorije, o kojoj smo govorili, u praksi.

7.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je istražiti ocjenjivačke nastavne prakse nastavnika i nastavnica sociologije u srednjoškolskoj nastavi i ukazati na sličnosti odnosno razlike koje će se pokazati s obzirom na korištenje ocjenjivačkih tehnika.

7.3. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je primjena ocjenjivačkih tehnika i ocjenjivanje učenika sociologije u srednjim školama.

7.4. Zadaci istraživanja

Glavni zadatak istraživanja je ispitati ocjenjivačke navike nastavnika, odnosno:

- Ispitati koje ocjenjivačke tehnike koriste i koliko često
- Ispitati koje ocjenjivačke tehnike smatraju najkorisnijima i zašto
- Ispitati što su do sada promijenili vezano uz ocjenjivanje
- Ispitati koje ocjenjivačke tehnike bi voljeli koristiti, a ne mogu
- Ispitati kako bilješke doprinose zaključnoj ocjeni i kriterije donošenja zaključne ocjene

- Ispitati kako je državna matura pridonijela promjenama u ocjenjivanju nastavnika/ca

7.5. Pretpostavke koje će biti ispitane

P₁: Nastavnici i nastavnice koriste uglavnom iste ocjenjivačke tehnike.

P₂: Nastavnici i nastavnice sociologije najkorisnijim smatraju pisanu provjeru znanja.

Ova pretpostavka vođena je mišljenjem da se tim putem može ispitati velik broj učenika u kratkom vremenu i da će zbog toga većina profesora odabrati baš ovu ocjenjivačku tehniku kao najkorisniju.

P₃: Nastavnici i nastavnice sociologije žele promjene vezane uz korištenje ocjenjivačkih tehnika.

Ova pretpostavka polazi od stajališta da nastavnici/ce žele više koristiti neke dodatne ocjenjivačke tehnike, a ne samo pisane i usmene provjere znanja, ali na žalost nemaju dovoljno vremena za njih.

P₄: Za nastavnike/ce sociologije svi elementi imaju jednaku vrijednost kod donošenja zaključne ocjene. Bilješke o učeniku iz imenika doprinose zaključnoj ocjeni.

P₅: Državna matura iz sociologije doprinijela je promjenama u području ocjenjivanja kod nastavnika/ca sociologije.

7.6. Populacija i uzorak

Istraživanje je provedeno na neslučajnom, prigodnom uzorku iz populacije nastavnika i nastavnica sociologije u državnim gimnazijama na području grada Zagreba. Ispitano je ukupno 9 nastavnica sociologije i 1 nastavnik sociologije.

7.7. Postupci i instrumenti istraživanja

Podaci u istraživanju prikupljeni su kvalitativnom metodom, tehnikom polustrukturiranog intervjua s kombinacijom pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Ispitanici su intervjuirani individualno, a kao mjerni instrument korišten je upitnik s listom pitanja (Prilog 1.). Upitnik je sadržavao 18 pitanja uz poneka dodana pitanja, ovisno o pojedinoj situaciji, tijeku intervjua i interesu ispitanika. Pitanja u upitniku podijeljena su u 2 grupe. Prva grupa pitanja bila je vezana uz osnovne informacije o ispitaniku, a druga grupa pitanja uz ocjenjivačke navike ispitanika.

7.8. Organizacija i tijek istraživanja

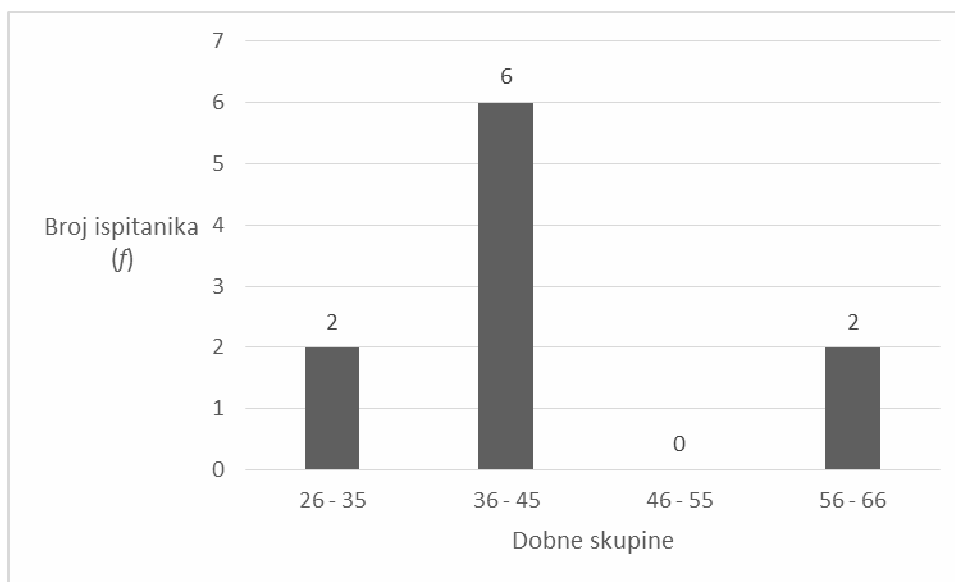
Istraživanje je provedeno od prosinca 2015. do veljače 2016. godine u 10 državnih gimnazija na području grada Zagreba.

8. Obrada i interpretacija podataka

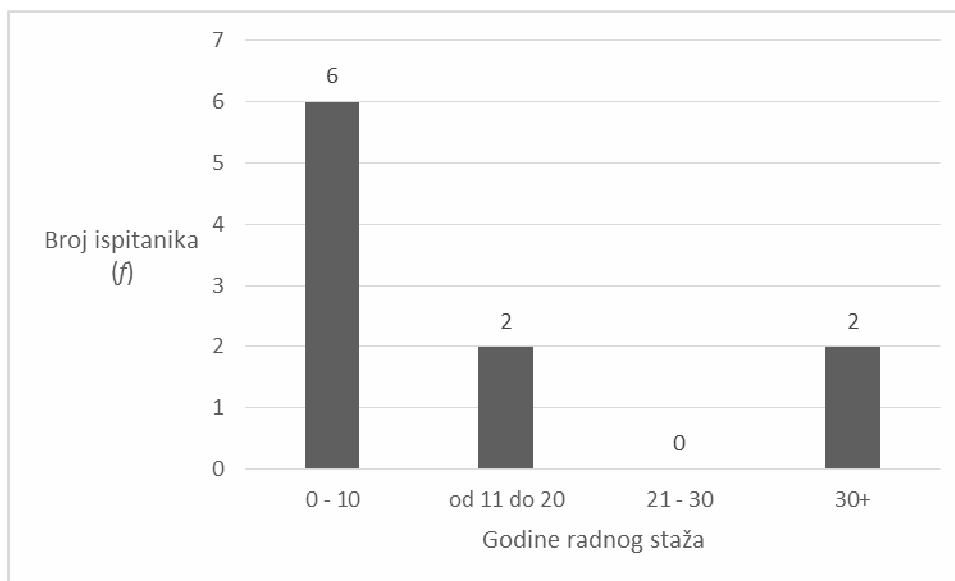
Intervjui su transkribirani, a pri obradi podataka koristili smo se deskriptivnom statistikom i kvalitativnom analizom podataka. Određene teme bit će potkrepljene izjavama ispitanika, a njihovi inicijali su izmijenjeni kako bismo zaštitili njihovu anonimnost. Kako je ovo istraživanje manjeg opsega i eksplorativnog tipa ne postoji namjera za generalizacijom podataka.

8.1. Ispitanici

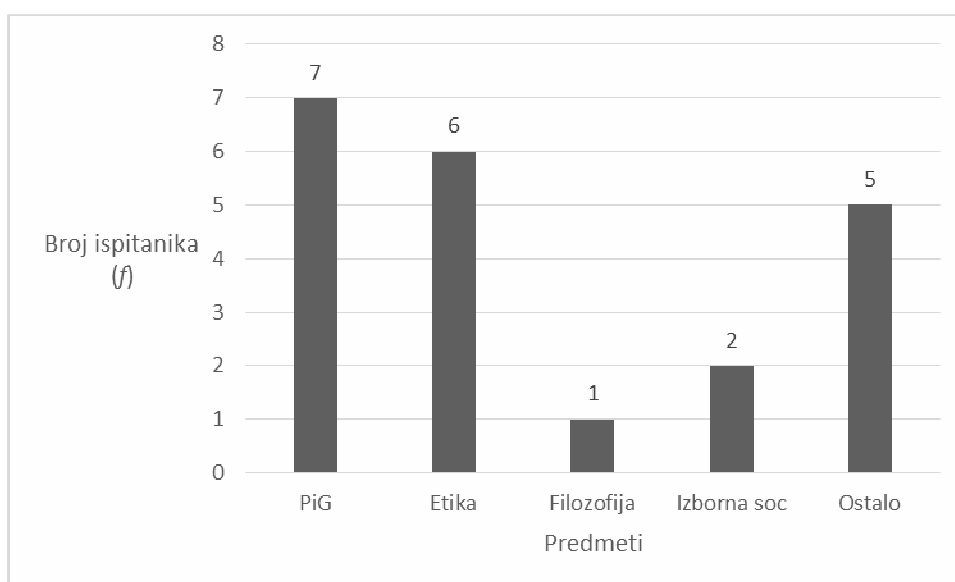
U istraživanju je sudjelovalo 9 nastavnica i 1 nastavnik sociologije koji rade u državnim gimnazijama na području grada Zagreba. Većina ispitanika/ca ($f=6$) ima između 36 i 45 godina i do 10 godina radnog staža ($f=6$). Pola ispitanika/ca završilo je Hrvatske studije ($f=5$), a druga polovica završila je Filozofski fakultet ($f=5$). Većina je završila dvopredmetni studij sociologije ($f=7$). Uz sociologiju, ispitanici/ce uglavnom predaju još dva dodatna predmeta ($f=5$) i to najčešće Politiku i gospodarstvo ($f=7$) i Etiku ($f=6$). Većini ($f=6$) je ovo jedino radno mjesto na kojem su zaposleni. Ispitanici/ce predaju sociologiju uglavnom po programu od 70 sati ($f=8$).



Slika 1. Struktura ispitanika prema dobnim skupinama (N=10)



Slika 2. Struktura ispitanika prema godinama radnog staža (N=10)



Slika 3. Ostali predmeti koje profesori/ce sociologije predaju (N=10)

8.2. Rezultati

Kod određenja istraživanja definirali smo pet pretpostavki koje smo ovim istraživanjem htjeli ispitati.

1. Pretpostavka (P_1): Nastavnici i nastavnice sociologije koriste uglavnom iste ocjenjivačke tehnike.

2. Pretpostavka (P_2): Nastavnici/ce sociologije najkorisnijim smatraju pisanu provjeru znanja.
3. Pretpostavka (P_3): Nastavnici/ce sociologije žele promijene na području korištenja ocjenjivačkih tehnika.
4. Pretpostavka (P_4): Nastavnici/ce sociologije smatraju da svi elementi imaju jednaku vrijednost kod donošenja zaključne ocjene (zaključna ocjena je aritmetička sredina svih upisanih ocjena), i da bilješke o učeniku doprinose zaključnoj ocjeni.
5. Pretpostavka (P_5): Državna matura iz sociologije doprinijela je promjenama u području ocjenjivanja kod nastavnika/ica sociologije.

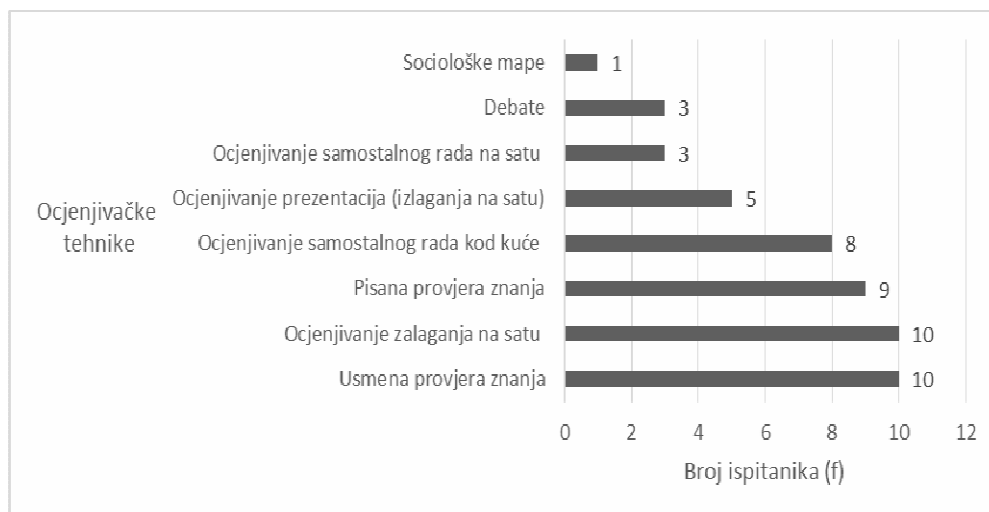
Sažeti prikaz rezultata prema postavljenim pretpostavkama vidljiv je u tablici, a u nastavku rada ćemo detaljnije objasniti dobivene rezultate.

Tablica 6. Sažeti prikaz ispitanih pretpostavki

Pretpostavke	Rezultati	
P_1	Potvrđeno.	Nastavnici/ce sociologije najčešće koriste iste ocjenjivačke tehnike.
P_2	Nije potvrđeno.	Većina nastavnika/ica najkorisnijim smatra kombinaciju određenih ocjenjivačkih tehnika.
P_3	Potvrđeno.	Nastavnici/ce sociologije žele češće koristiti "neklasične" ocjenjivačke tehnike i uvesti i druge oblike ocjenjivačkih tehnika.
P_4	Djelomično potvrđeno.	Podijeljenost oko stajališta da su svi elementi ocjenjivanja jednako važni. Bilješke o učeniku doprinose zaključnoj ocjeni.
P_5	Potvrđeno.	Državna matura iz sociologije doprinijela je promjenama u načinu ocjenjivanja nastavnika/ica iz sociologije.

8.2.1. Korištenje ocjenjivačkih tehnika

Većina ispitanika/ca ($f=9$) koristi 4 do 5 ocjenjivačkih tehnika u svom radu. Najčešće korištene ocjenjivačke tehnike su: usmena provjera znanja ($f=10$), ocjenjivanje zalaganja na satu ($f=10$), pisana provjera znanja ($f=9$), te ocjenjivanje samostalnog rada kod kuće ($f=8$) što uključuje referate, seminare, plakate i ostale zadatke koje učenici rješavaju kod kuće.



Slika 4. Raspodjela ocjenjivačkih tehnika prema broju ispitanika koji ih koriste (N=10)

Pisane ($f=7$) i usmene ($f=6$) provjere znanja ispitanici/ce koriste uglavnom 1 do 2 puta u polugodištu. Zalaganje učenika na satu nastavnici/ce ocjenjuju na svakom satu, a pri tome im je važno da se učenici samostalno javljaju, ulaze u rasprave, postavljaju pitanja te da pri tome pokažu originalne načine promišljanja, kritičko mišljenje i kvalitetnu interpretaciju i primjenu sadržaja.

„Ako je to bilo kvalitetno i ako je netko stvarno u dakle imao neku interpretaciju i primjenu tih nekih sadržaja i to onda da. Volim to i kao neki poticaj za sudjelovanje jer ono baš sad što sam imala sad sam rekla da moraju imati svoje mišljenje i da mogu se slagati i ne slagati, ali moraju, moraju imati svoje mišljenje o stvarima pogotovo u životu koji ih okružuje.“ (H.Ž.)

„Rasprave, svakako, originalne načine promišljanja, kritički pristup nekom problemu, dakle ne govorimo ovdje dogmatski ali zanimljivo je nekada recimo inzistirati i tražiti da se neki problem definira. Ako ga ne znamo definirati kako ćemo o njemu iznositi kritička mišljenja? E sada, kod iznošenja kreativnih kritičkih mišljenja,

dakle tu, tu, za neke ovako, baš baš posebne, briljantne odgovore, dakle to uvijek dajem odličnu ocjenu i potičem time da oni moraju misliti svojom glavom.“ (R.A.)

„Jer mislim i općenito da je taj rad na satu nešto što je ono, po meni zapravo, najbitnije, jel. S tim da i učenike koji su izuzetno aktivni na satu, znam osloboditi jednog od termina, dakle to im je dodatna motivacija da što više rade na satu.“ (O.B.)

Ocjenjivanje samostalnog rada kod kuće, ocjenjivanje prezentacija i ostale ocjenjivačke tehnike koje su nastavnici/ce naveli da koriste u svom radu (izuzev pisane i usmene provjere znanja) najviše ovise o interesu učenika i aktualnoj situaciji u pojedinom razredu. Posebno važan element kod korištenja ovih ocjenjivačkih tehnika je da nastavnik/ica ima takta da osjeti interes ili potrebu svojih učenika da neki problem ili temu dodatno istraže i da tu motivaciju usmjere prema određenom zadatku te da ju na kraju i nagrade. Zbog toga su takvi zadaci uglavnom za dobrovoljce koji sami odabiru temu koju će istražiti.

„Taj oblik ocjenjivanja, to imam recimo, to je sporadično zapravo, jel, nemam unaprijed određeno kada će biti koji zadatak ili koji esej, to je sukladno temi, njihovom interesu, jel, kad vidim da na nešto bolje reagiraju onda im dakle otvorim tu mogućnost da možda dobiju neke još ocjene.“ (O.B.)

„Recimo, to je bilo ovako, to je bilo ovako zanimljivo i to je ujedno i prilika da učenici kad naprave nešto, jer takav rad, ako je on rad jednog korektnog praćenja i sakupljanja i objavljivanja i uvezivanja, dakle, takav rad ne može biti onda loše ocjenjen.“ (R.A.)

„Njima dajem izbor da se jave, najčešće kad su to nekakve cjeline zanimljivije, kultura, religija, znači ne čisto ono po pravilu iz knjige nego da se čuje nešto, nešto drugo, onda iz toga ide isto tako ocjena.“ (D.R.)

Nastavnici/ce sociologije ne koriste ocjenjivanje bilježnice u svom radu, međutim, nekima ona služi kao metoda discipliniranja ili kao “dokaz nerada“.

„I načelno sam protiv pisanja u , odn... toga da ja zahtijevam da oni pišu ali mi se zna desiti da ponekad se jave, ako smijem to tako reći biseri, koji onda stvaraju probleme na satu jer ne moraju pisati. E onda im, a to i kažem na početku godine, ako traže metodu, odgojnu metodu, onda u principu im kažem evo sad od ovog sata nadalje moraš pisati u bilježnicu.“ (A.U.)

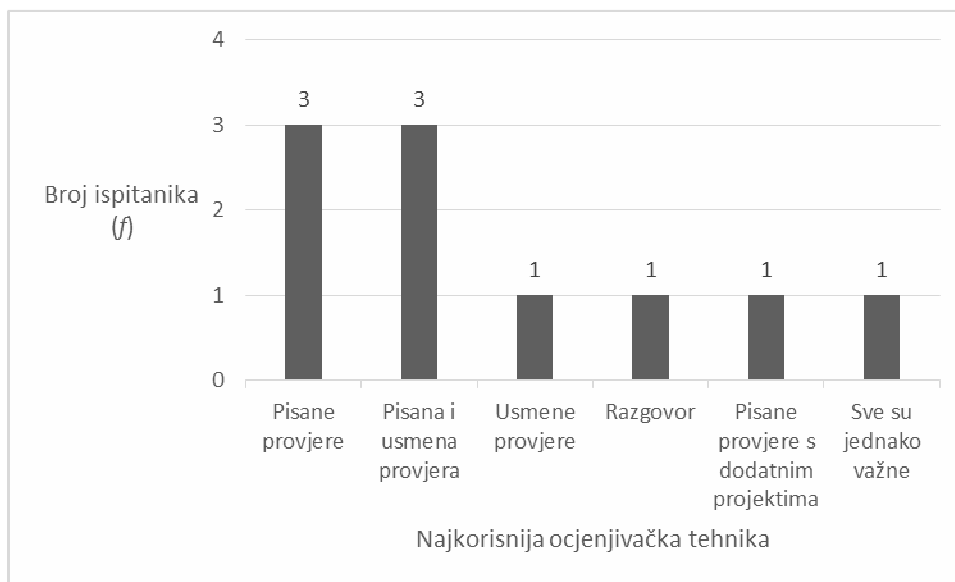
„ (...) roditelji me znaju pritiskati da moramo obrazložiti neku ocjenu i onda mi je sve između 2, 3, 4 jako teško objasniti roditelju ili učeniku nakon čega sam ju

donijela. 5 i 1 to je jednostavno, zato mi je bilježnica super kak' sam rekla dokaz nerada (...). “ (J.N.)

Ovi rezultati potvrđuju našu pretpostavku kako nastavnici/ce sociologije najčešće koriste iste ocjenjivačke tehnike i to najčešće one “klasične“ ocjenjivačke tehnike poput usmene i pisane provjere znanja i ocjenjivanje zalaganja na satu. Izuzetno je pozitivno što svi cijene i nagrađuju rad i trud učenika na satu i što ih tim putem nastoje zainteresirati za predmet, motivirati ih i ohrabriti da izraze svoje mišljenje, da kritički promišljaju i da aktivno sudjeluju ne samo u nastavnom procesu nego i u njegovom kreiranju.

8.2.2. Najkorisnija ocjenjivačka tehnika

Kod odabira najkorisnije ocjenjivačke tehnike, odgovori ispitanika se prilično razlikuju što vjerojatno ovisi o njihovom individualnom načinu rada koji preferiraju, ali i o učenicima s kojima rade. Većina se odlučila za kombinaciju ocjenjivačkih tehnika ($f=5$), dok su se samo 3 ispitanika/ice odlučili za pisanu provjeru znanja. Preostali ispitanici/ce ($f=2$) smatraju da su najkorisnije ocjenjivačke tehnike usmene provjere znanja, odnosno razgovor učenika s nastavnikom/icom.



Slika 5. Raspodjela ocjenjivačkih tehnika koje ispitanici smatraju najkorisnijim (N=10)

Ispitanici/ce koji smatraju kako su pisane provjere znanja najkorisnija ocjenjivačka tehnika, kao prednost ističu to što je vremenski ekonomična i što mogu u kratkom vremenu ispitati velik broj učenika iz šireg područja gradiva, a mogu ju i

prilagoditi državnoj maturi. Međutim, svjesni su i nedostataka koje ono sa sobom nosi, a to je da ne mogu ispitati znanje učenika u dubinu onoliko koliko bi to voljeli.

„Zato što je slična državnoj maturi i veći je raspon gradiva koji mogu provjeriti kod učenika. Usmeno sam ipak ograničena na nekoliko pitanja koja se ne moraju doticati baš svakog dijela gradiva, a u testu sve pokrijem.“ (J.N.).

„Pa vremenski, najkorisnija je pismena zato što onda dobijem ovaj najveći broj ocjena (...), tako da je najkorisnija pismena tehnika zbog toga što uspiješ ocijeniti veći broj učenika, (...) tu mi nedostaje onaj oni nauče gradivo i savladaju terminologiju ali ne dotaknu se čovjeka koji barata, koliko su kritični, koliko su u stanju sagledati je l' neke stvari tako da čisto zbog vremena mi je najkorisnija.“ (H.Ž.)

Ispitanici/ce koji smatraju da je najkorisnija kombinacija pisane i usmene provjere znanja svjesni su prednosti i nedostatka obaju ocjenjivačkih tehnika i zato misle da ih je najbolje kombinirati.

„Pa kombinacija testa i usmenog. Jer razlikuju se ocjene, baš sam dobila, testovi su puno lošiji, (...), a iz usmenog uglavnom to nekako, znate i sami da profesor navede, pomogne te, vidi na Vaš izraz lica da li su na dobrom putu ili nisu i onda tu budu uglavnom četvorke, petice, jako bolje ocjene, a testovi su stvarno šareni. Tako da... Jednostavno to dvoje iskombinirati i dobit neku srednju ocjenu, to je nekakva realnost.“ (D.R.)

„Test, test definitivno, ali zapravo u šta na ovom usmenom, tu mogu najviše vidjeti koliko je neko povezao, shvatio.“ (F.Đ.)

Prema ovim rezultatima, naša pretpostavka da će nastavnici/ce sociologije najkorisnijom smatrati pisanu provjeru znanja najkorisnijom zbog toga što s njom mogu ispitati najviše učenika u najkraćem vremenskom roku nije se potvrdila. Samo 3 nastavnika/ice izrazili su takvo mišljenje, dok se ostali nastavnici/ce (f=5) uglavnom odlučuju za kombinaciju različitih ocjenjivačkih tehnika, a najviše za kombinaciju pisane i usmene provjere znanja (f=3). Ovi rezultati pokazuju kako su nastavnici/ce svjesni nedostataka, ali i prednosti pojedinih ocjenjivačkih tehnika i kombiniraju ih kako bi učenici/ce mogli postići što objektivnije i realnije ocjene. Idealno bi bilo kada bi mogli prilagoditi odabir ocjenjivačkih tehnika potrebama svakog pojedinog učenika/ce, ali s obzirom na opseg gradiva, satnicu i broj učenika u razredu takav pothvat izgleda nerealno.

8.2.3. Promjene u načinu ocjenjivanja

Kada bi neku od tehnika koju već koriste mogli češće koristiti, gotovo polovica ispitanika/ca ($f=4$) ne bi ni jednu od njih češće koristila. Većina ispitanika/ca ($f=6$) voljela bi češće koristiti rasprave ili debate ($f=2$), ocjenjivanje samostalnog rada učenika na satu ($f=1$), referate ($f=1$), prezentacije ($f=1$), analiziranje filmova ($f=1$).

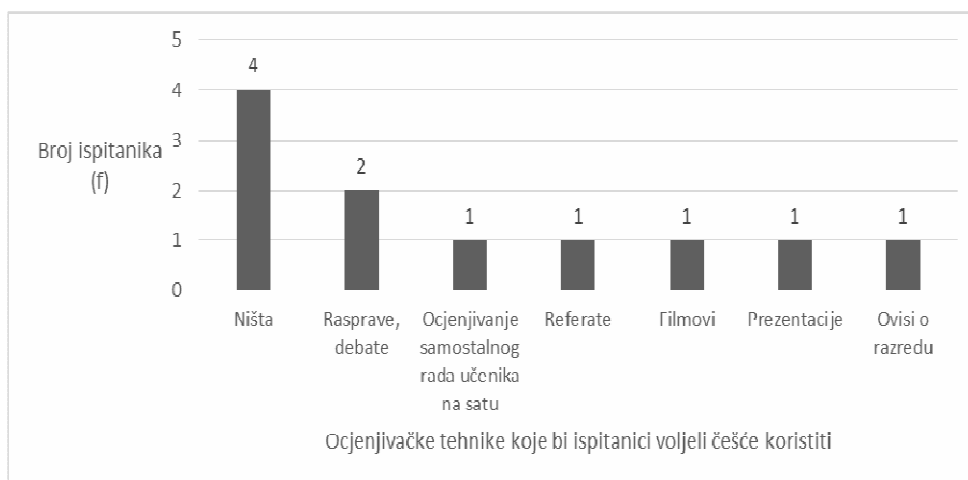
„Pa voljela bih, recimo ja ne bih htjela da postoji, htjela bih smanjiti usmenu, ocjenu iz usmenog ili iz pismenog, i da se ocjene temelje baš samo na interakciji dakle njihovom javljanju ili na pismenim esejima, na samostalnom... njihovom angažmanu rješavanja nekakvih problema na satu da onda iz toga proizlazi ocjena. Ali mislim da to s obzirom na način i broj učenika da teško...” (A.U.)

„Pa, referati su uvijek nekako zgodni jer onda dođu do izražaja i mogu reći jasno svoje mišljenje.” (D.R.)

„Voljela bi da mogu više filmova koristiti da imam vremena za to.” (F.Đ.)

Jedna od ispitanica ističe kako je na to pitanje zapravo nemoguće odgovoriti jer nastoji svoj način rada i ocjenjivanja u potpunosti prilagoditi svakom pojedinom razredu, pa tako odabir ocjenjivačkih tehnika u potpunosti ovisi o učenicima u razredu.

„To je teško reći jer zapravo mislim da se svaka generacija razlikuje i svaki razred se u generaciji razlikuje, dakle i učenik i potrebe učenika i interesi tako da ne možete u svakom razredu i svakog učenika ocjenjivati istom tehnikom. (...) Tako da nastojim uzeti u obzir ako oni kažu da im je to nešto teško ili da bi im bilo lakše ovako, to nije problem da se da prilika da izaberu onu metodu rada ili tehniku koja njima više odgovara.” (U.Č.)



Slika 6. Raspodjela ocjenjivačkih tehnika koje bi ispitanici voljeli češće koristiti (N=10)

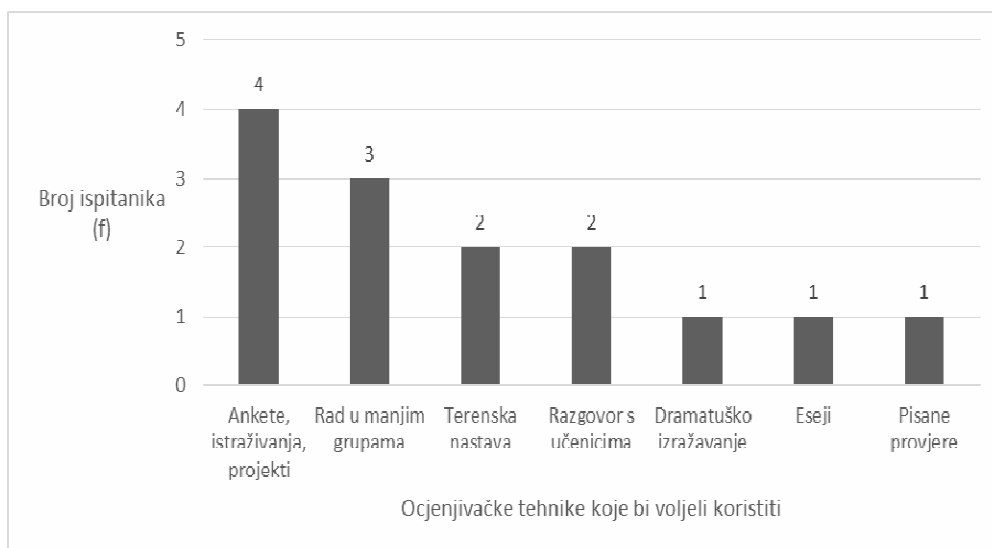
Kako je većina ispitanika/ca spomenula različite ograničavajuće faktore (broj učenika u razredu, preopširno gradivo u odnosu na satnicu tj. nedostatak vremena) koji utječu na njihov odabir ocjenjivačkih tehnika, pitali smo ih koje bi ocjenjivačke tehnike, koje sada ne koriste zbog različitih ograničenja, voljeli uvesti i koristiti. Najviše ispitanika/ca koristilo bi ankete, istraživanja i projekte ($f=4$).

„Znači upravo to ono samostalnog istraživačkog učeničkog rada, recimo bilo bi vrlo zgodno da oni mogu odabrati neku temu pa sami promišljati kroz koju metodu bi nešto istražili u grupama i tako dalje da ima tako neke ovoga, da ima veze sa stvarnim životom, da vide isto tako kako nije tako lako sastaviti anketu, na način od samog biranja uzorka i tako dalje, to je sve u nastavi svedeno na neki minimum.“ (G.E.)

Osim toga ispitanici/e su naveli kako bi voljeli koristiti i rad u manjim grupama, terensku nastavu, rasprave, dramaturško izražavanje, eseje i pismene provjere.

„Možda terensku nastavu bi više uvela, pa bi onda njihovi kratki eseji... ili možda ih poticala na nekakav... nekakvo dramaturško izražavanje pa bi to onda ocjenjivala.“ (A.U.)

„Mislim vjerojatno bih voljela da imamo rad u manjim grupama i onda da imamo i kvalitetnije rasprave, ali u ovim uvjetima mislim da je to to.“ (T.D.)



Slika 7. Raspodjela ocjenjivačkih tehnika koje ispitanici ne koriste ali bi voljeli koristiti (N=10)

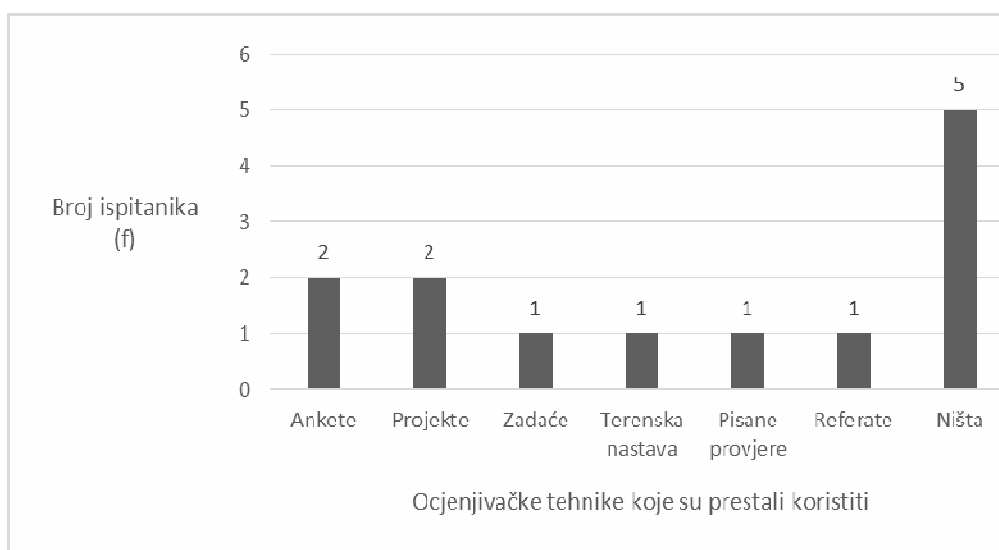
Zanimljivo je da su nastavnici/ce sociologije uglavnom izrazili želju da uvedu upravo one ocjenjivačke tehnike koje više ne koriste u svom radu zbog različitih

ograničenja. To su ankete ($f=2$), projekti ($f=2$), zadaće ($f=1$), terenska nastava ($f=1$), pisane provjere ($f=1$), te referati ($f=1$). Kao glavne razloge zbog kojih su prestali koristiti ove ocjenjivačke tehnike navode nedostatak vremena ili nedostatak motivacije učenika.

„Onda kod tih anketa je naravno, veliki je bio zadatak da se pitanja formuliraju, postavje na jedan valjan način i da se to umnoži i da se time statistički mogu obraditi. (...) Recimo za to bi trebalo dosta vremena i za obradu tih, da se ankete postavljaju sa više pitanja, matematički i statistički to složeno, a mi imamo ovako iz sata u sat si bačen u jednu drugu situaciju. (...) Davali smo zadaće koje su oni morali uraditi i onda da bismo neke razrede prisili, što se dogodi.. Dakle, zadaća da oni odgovore na neka pitanja ili istraže tekst, moraju iznijeti svoje stavove i dati odgovore na pitanje i onda se dogodi da neki razred njih 80% riješi odmah, onih 20% moraš ih još 2 -3 sata prisiljavati...“ (R.A.)

„Da, imala sam neke projekte, da. (...) Bio je jedan projekt koji sam radila s učenicima i to je bilo izvrsno, ali... To je bilo na uštrb gradiva i onda nije se... Jednostavno sam odustala od toga jer ovaj ne možeš proći gradivo, onda su oni trebali neke stvari sami pa nije to baš.. Mislim, to je super, super kad im daš projekt i kad u timu kad rade, kad dobiju zadatke i kad prezentiraju i tako dalje ali nemamo, to je nemoguće.“ (H.Ž.)

„Prije bi znala sam onako eto dati referat, ali ti referati nemaju smisla jel to učenici copy paste i to je onda, onako, opet nema smisla, ovoga tako nešto davati...“ (G.E.)



Slika 8. Raspodjela ocjenjivačkih tehnika koje su ispitanici prestali koristiti (N=10)

Dobiveni rezultati potvrđuju našu pretpostavku da nastavnici/ce sociologije žele uvesti promjene u svoj način ocjenjivanja, i to da žele uvesti i druge oblike ocjenjivanja u svoj način rada osim “klasičnih” pisanih i usmenih provjera. Najčešće spominjane tehnike su ankete, projekti i terenska nastava i upravo su to tehnike koje bi učenicima donijele mnogo bolju i realniju sliku o tome što je sve sociologija i čime se ona sve bavi. Prava je šteta da su nastavnici/ce koji su koristili neke od navedenih tehnika morali odustati od njih zbog različitih ograničenja. Kao jedan od glavnih ograničavajućih faktora potvrđen je nedostatak vremena, odnosno preopširnost gradiva koje je potrebno obraditi u odnosu na premali broj sati u satnici sociologije. Kao dodatni ograničavajući faktori istaknuli su se i (preveliki) broj učenika u razredu te nemotiviranost učenika.

Potrebno je što prije u nastavu sociologije vratiti ocjenjivačke tehnike poput istraživačkih projekata, anketa i terenskih nastava jer njihovim izostavljanjem gubi se mnogo toga što uz rasprave, razvijanje kritičkog mišljenja i sociološke imaginacije čini samu osnovu i središte sociologije kao znanstvene discipline. Ono što je ohrabrujuće je to što nastavnici/ce prepoznaju vrijednost tih oblika ocjenjivanja iako ih najčešće u sadašnjim uvjetima ne mogu koristiti.

8.2.4. Zaključna ocjena

Jedna od pretpostavki koju smo željeli ispitati u našem istraživanju vezana je uz zaključnu ocjenu, odnosno, pretpostavili smo da za nastavnike/ice sociologije svi elementi ocjenjivanja imaju jednaku vrijednost kod donošenja zaključne ocjene i da zaključnoj ocjeni doprinose bilješke o učeniku koje se bilježe u imenik. Pretpostavka se polovično potvrdila.

Što se tiče doprinosa bilješki iz imenika na zaključnu ocjenu, svi nastavnici/ce su se složili da one imaju određeni utjecaj na zaključnu ocjenu što je jedan od razloga zašto ih i vode, te da mogu imati i pozitivan i negativan utjecaj. Osim motivirajuće uloge takvih bilješki, nastavnici/ce ih prepoznaju i kao metodu discipliniranja ili “kazne”.

„Utječu, i da ih ne uvažim one imaju psihološko značenje, učenik je znao, nisam mu uveo ocjenu u rubriku ili nije znao ali sam zabilježio datum i pitanje i u zagradi upišem ocjenu ili zabilješku zna ili nema pojma, nije spreman. I to je zapravo instrument kako se učenik mora privoditi jednoj disciplini. Ne da se ima bilo šta osobno, dužnost je znaš-ne znaš bit ćeš zapisan.“ R.A.

„Nije svaka bilješka vezana uvijek uz ocjenu. Dakle, iako ja mogu napisati nešto negativno da netko ometa, da ne sluša, da koristi mobitel ili slično, ali ne moram odmah to sankcionirati u obliku ocjene, ali dobro je pratiti tijek kroz mjesec ili cijelo polugodište ili dulje i onda opravdati na kraju tu ocjenu, jer ono kak sam rekla zna biti šakljivo ako je negdje ocjena između.“ J.N.

Stavovi nastavnika/ca o tome imaju li svi elementi ocjenjivanja jednaku vrijednost kod donošenja zaključne ocjene potpuno su podijeljeni. Polovica ispitanika (f=5) smatra kako svi elementi imaju jednaku vrijednost kod donošenja zaključne ocjene (zaključna ocjena je aritmetička sredina), dok druga polovica ispitanika (f=5) smatra kako nemaju svi elementi jednaku vrijednost kod donošenja zaključne ocjene, odnosno da zaključna ocjena nije aritmetička sredina. Kao što znamo, prema važećem Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010), zaključna ocjena ne mora proizlaziti iz aritmetičke sredine upisanih ocjena.

Nastavnici/ce koji smatraju kako svi elementi ocjenjivanja nemaju jednaku vrijednost kod donošenja zaključne ocjene, odnosno kod kojih zaključna ocjena nije aritmetička sredina upisanih ocjena, svoj stav podupiru različitim argumentima. Neki smatraju da je učenicima potreban individualan pristup i da se treba fokusirati na one elemente i ocjenjivačke tehnike koje odgovaraju određenom učeniku, dok drugi pružaju nekom pojedinom elementu ocjenjivanja veće značenje i smatraju da im je on važniji u odnosu na ostale. Za jedne je to aktivnost, za druge usvojenost i primjena znanja.

„(...) dopuštam si dati da ocjena nije aritmetička sredina, ja ju izračunam okvirno i onda znam zapravo od prilike gdje smo ali naravno da je na kraju ja procijenim s obzirom na zalaganje tijekom cijele godine i odnos prema radu (...)“ T.D.

„Ocjena ne mora zaključna proizlaziti iz aritmetičke sredine niti je kod svakog učenika svaki element jednako bitan.“ U.Č.

„Nikad nije to aritmetička sredina i zapravo težište je uvijek na onom usmenom, na zalaganju. Odnosno aktivnosti.“ F.Đ.

„Znači usvojenost i ta primjena ovoga je znači u biti ono što se najviše gleda, ali pošto u biti niti ocjene ne proizlaze iz aritmetičke na neki način sredine, uvijek se gleda ako je doista učenik ono pokazao neki puno bolji napredak uvijek se ide i na veću iako možda i aritmetička sredina to možda ne pokazuje.“ G.E.

S druge strane, nastavnici/ce koji smatraju da kod donošenja zaključne ocjene svi elementi imaju jednaku vrijednost, odnosno da je zaključna ocjena zapravo aritmetička sredina svih upisanih ocjena, svoj stav obrazlažu ili tako što za njih svi elementi zaista imaju jednaku vrijednost kod donošenja zaključne ocjene, ili tako što se na taj način mogu zaštititi u slučaju prigovora učenika ili roditelja. Tu je potrebno istaknuti kako će ti nastavnici/ce ipak dati višu ocjenu nego što aritmetička sredina pokazuje ako je učenik značajno napredovao, međutim, neće smanjiti zaključnu ocjenu koja proizlazi iz aritmetičke sredine upisanih ocjena iako smatraju da ju učenik ne zaslužuje.

„Ja dođem i uvijek prvi sat kažem: Sve što piše u kućicama sve se zbraja. Da ne bi mislili da je to kad doma naučiš da je to kraljica svega, a ovo dolje što piše nebitno jer je to tako znalo biti, znate ono djeca su znala reći: A to je iz aktivnosti!, ja kažem: A aktivnost je ponekad bitnija od onoga što ti doma naučiš. I ja kažem, gledajte, ako vam nije jasno možemo sve zbrojiti i podijeliti. I to je to. I svaka jedinica i svaka petica, i dakle prva ocjena i ispravljena. Sve gledam. Jer ja njima kažem 1 i 5 nije 5. Ne može biti. Kao što netko iz prve dobije 5, jel. Ali naravno, onda gledam još neke elemente, zapise dolje u bilješkama i tako dalje. Sve se gleda.“ O.B.

„ (...) Najčešće to zbog raznoraznih komplikacija bude aritmetička sredina. Ako netko ima na primjer prosjek 4.3, a sad je pokazao stanoviti napredak i tako dalje, onda ja ću mu dati odličnu ocjenu. (...), a neću nikad ako netko ima 3.5, prosjek dati mu trojku umjesto vrlo dobru ocjenu jer ja mislim da bi ministarstvo odmah istog trena bilo na vratima škole, da.“ H.Ž.

Iz ovih rezultata možemo zaključiti kako bilješke o učenicima za nastavnike/ice sociologije daju veliki doprinos zaključnoj ocjeni, i mogu biti presudne kod odluke hoće li ocjena biti viša ili niža. Što se aritmetičke sredine tiče, iako su stavovi nastavnika/ica podijeljeni, moramo istaknuti da je dio nastavnika/ica koji se odlučio za opciju gdje svi elementi ocjenjivanja imaju jednaku vrijednost kod donošenja zaključne ocjene to učinio zbog praktičnosti, odnosno kako bi izbjegli pritiske ili negodovanja od strane učenika ili roditelja. U konačnici, i oni su spremni povišiti ocjenu ukoliko učenik pokaže značajan napredak.

8.2.5. Doprinos državne mature promjenama u ocjenjivanju

Posljednja pretpostavka koju smo ovim istraživanjem željeli ispitati, da je državna matura iz sociologije doprinijela promjenama u ocjenjivanju nastavnika/ica, prvenstveno kod pisanih provjera znanja, potvrđena je. Gotovo svi ispitanici (f=9) slažu se da je državna matura iz sociologije imala utjecaj na njihov način ocjenjivanja. Jedan/na ispitanik/ca smatra da država matura iz sociologije ne bi smjela imati utjecaja jer bi to bio prevelik pritisak na nastavnika.

„(...) jako malo i izlaze na maturu, te koji će izaći ćemo i pripremati kako treba, ali to ne utječe i ne bi smjelo utjecati jel' onda se stavlja u biti se veliki pritisak na nastavnika... Jedno je raditi u školi, a drugo je državna matura. Tako da...” G.E.

Državna matura je doprinijela promjenama u pisanim provjerama znanja na način da su nastavnici/ce prilagodili oblik pitanja u svojim pisanim provjerama znanja tako da obuhvaćaju oblike pitanja koji se koriste na ispitu državne mature iz sociologije, a neki koriste i pitanja koja su se javila prijašnjih godina na samom ispitu državne mature iz sociologije. Izmjene su uveli kako bi se učenici što bolje mogli pripremiti za državnu maturu. Što se kriterija ocjenjivanja tiče, oni nisu mijenjani.

„Što se tiče kriterija ocjenjivanja ne, možda nešto više prakticiram to pismeno provjeravanje, odnosno usklađivanje pismenih provjera znanja s ispitima i pitanjima državne mature kako bi se oni zapravo privikli na taj način ispitivanja i provjeravanja.” U.Č.

„Isključivo prilagođavam državnoj maturi. Isključivo zapravo se baziram po tome (...).“ F.Đ.

„Pa ja se nadam da jesam, prilagodila pitanja, ali nisu, nije, bodovi nisu utjecali, dakle bodovna skala koja mislim da je vrlo blaga, kod mene je ovaj, je ostala takva kakva je.” A.U.

Razgovarajući o utjecaju državne mature na promjene u ocjenjivanju, dio nastavnika/ica iskoristio je priliku da iskažu svoje nezadovoljstvo i kritiziraju državnu maturu iz sociologije. Smatraju da je prezahtjevna i da nije prilagođena nastavnom procesu.

„Sociologija je dosta zahtjevna na maturi, iako i popularna je u ovo, mogu reći da ljudi, da se neki zalete od učenika ja bih rekla. (...) dakle državna matura je strahovito zahtjevna i na državnom nivou ono jedva da je dva prolazna ocjena. I onda treba puno više vremena za odgovoriti na takva pitanja, puno više povezivanja, a oni

uče... ako uče kampanjski onda baš i ne povežu na prvu loptu tako da nisu onda ocjene bajne bez obzira u koju su gimnaziju, strukovnu školu išli.“ J.N.

„(...) uvijek im dam dakle unaprijed sva pitanja iz tog gradiva sa dosad provedenih matura za ponavljanje ali dosta tih pitanja nije zapravo ni iskoristivo tijekom nastavne godine zbog kompleksnosti pitanja samih i povezivanja među gradivom tako da to dođe tek kasnije. Mislim da matura nije pretjerano prilagođena nastavnom procesu.“ T.D.

8.3. Istaknuta područja

Tijekom intervjua istaknulo se nekoliko dodatnih tema o kojima su nastavnici/ce željeli izraziti mišljenje i koje su smatrali važnima, a koje možda nisu direktno vezane uz njihove ocjenjivačke navike, ali sigurno imaju određeni utjecaj na ocjenjivanje kao dio nastavnog procesa. O ograničavajućim faktorima koji utječu na izbor ocjenjivačkih tehnika i o državnoj maturi govorili smo ranije. Uz navedeno, često se spominjala i problematika zastarjelosti udžbenika te specifičnost današnjih generacija.

Čak je polovica ispitanika/ica ($f=5$) samoinicijativno pokrenula temu udžbenika, odnosno njegovu kritiku. Smatraju ga zastarjelim i preopširnim, te nedovoljno atraktivnim i razumljivim za učenike.

„Općenito smatram da je udžbenik zastario, da mnogi novi koncepti se ne nalaze u njemu, (...) nema teorije svjetskih sistema i tako dalje vrlo korisnih koncepta za objašnjavanje upravo suvremenog stanja u društvu, a inzistira se možda na nekim detaljima koji danas možda više i nisu toliko bitni, tako da i naravno opsežnost samog udžbenika koja ne odgovara zapravo tom poticanju kritičkog mišljenja i tako dalje.“ T.D.

„E sad znači, prvo i osnovno, to svi već onako mnogi pričamo imamo udžbenik koji je loš. Loš za učenike. Znači on je primjereniji, on je ovako možda zgodan za studente, ali za jednog učenika u trećem razredu koji se prvi put susreće sa sociologijom i dobi knjižurinu od 400 strana, je da je sa slikicama i još kažem jedan ili dva sata, sadržaj je preopširan, metodički također nije dobro postavljen jer uopće ne prati sadržaj plana i programa još u sociologiji znači i tako dalje.“ G.E.

„Knjiga mi je najveći problem, znači knjiga je preloša, prestara, ima i grešaka, da ne pričam sve ostalo, ovaj, njima potpuno nezanimljiva, znači knjiga je njima potpuno nezanimljiva.“ F.Đ.

Na problem preopširnog i nerazumljivog udžbenika nadovezuje se i problem s današnjim generacijama. Naime, neki nastavnici/ce smatraju kako je udžbenik nerazumljiv učenicima jer nije prilagođen njihovim generacijama. Današnje generacije učenika opisuju kao nedovoljno elokventne da bi takav sadržaj razumjeli jer im fali vokabulara, a ako ne razumiju sadržaj i temeljne pojmove ni sam predmet im ne može biti ni razumljiv ni interesantan. Ono što nastavnike/ce u takvim situacijama “spašava” je aktualizacija pojmova i tema o kojima govore, oslušivanje interesa učenika, te jasni i konkretni primjeri iz svakodnevice.

„Njima fali vokabular, njima fale riječi, njima fali izražavanje, te rečenice... Ja sam njima rekla da sociologija barata s nekim pojmovima s kojima se oni toliko ne susreću i da ih molim da ih oni počnu sad koristiti. (...) Ne znaju izvuć' iako i knjiga ima sve ono boldano lijepo se vidi sve izgube se u tekstu okolo. Ne znaju što je bitno, šta nije, onda recimo kad na satu tražim nekakav grupni rad ako nisu stigli taj sat onda sljedeći sat to mora se izvuć' jer oni toga napišu more, deset rečenica meni bitne dvije.“ D.R.

„To su generacije koje sve manje čitaju, koje sve manje kritički promišljaju, ne kažem da takvih nema, ima naravno, ali općenito su nove generacije kojima su dostupne gotove informacije ili činjenice, i nekako se više vole zaustavljati na tome i onda kad im date da napišu zadatak ili da napišu sociološki esej onda to zna po njih biti vrlo traumatično.“ U.Č.

„Znači njima je sociologija zanimljiva ako im ti aktualiziraš na onu najvišu potenciju i govoriš o njihovim trenutno nekakvim afinitetima i sadržajima.“ F.Đ.

Jasno je da su ove dvije teme koje su se javile velikim dijelom povezane. Činjenica je da se koristi jedan isti udžbenik koji nije značajno mijenjan gotovo od svog prvog izdanja, a svaka generacija odrasta uz nove tehnološke, znanstvene i društvene promjene i inovacije. Zbog toga je realno očekivati da postoji jaz između naših učenika danas i udžbenika koji je pisan za puno starije generacije. Pristupiti tom potencijalnom problemu moguće je na različite načine tako da do problema nikad ni ne dođe, to ovisi samo o nastavniku i njegovom pristupu jer nigdje nije službeno navedeno da se sadržaj udžbenika mora dosljedno slijediti. Međutim, ako nastavnici i ovladaju tim potencijalnim problemom što se nastavnog procesa tiče, učenicima će još uvijek biti obeshrabrujući trenutak kada shvate da u rukama imaju gomilu teksta kojeg ne razumiju, a moraju svladati.

8.4. Zaključak istraživanja

Rezultati istraživanja o crtali su nam dobar okvir o primjeni ocjenjivačkih tehnika i o ocjenjivačkim nastavnim praksama nastavnika/ca sociologije u državnim gimnazijama u gradu Zagrebu. Za detaljniju i jasniju predodžbu i generalizaciju potrebno je detaljnije i opsežnije istraživanje provedeno na većem uzorku nastavnika/ica.

Saznali smo kako naši ispitanici koriste uglavnom iste ocjenjivačke tehnike, i to one "klasične", poput pisanih i usmenih provjera znanja. Vjerujemo da je razlog tome to što su to strukturirane ocjenjivačke tehnike koje su najbolje poznate učenicima i ne zahtijevaju toliko uvodnih priprema prije njihove provedbe pa su iz te perspektive ekonomične i jednostavnije za provedbu.

Pozitivno je što najkorisnijim ocjenjivačkim tehnikama ispitanici smatraju kombinaciju ocjenjivačkih tehnika, a ne isključivo pisane provjere znanja koje su vremenski najekonomičnije. Iako bi idealno bilo da se vode načelom individualizacije ocjenjivanja učenika i suvremenim didaktičkim kretanjima koja se zalažu za ocjenjivanje učenika tehnikama koje su u skladu s njihovim načinima učenja i mogućnostima, razumijemo da u uvjetima u kojima rade i s različitim ograničavajućim faktorima koje smo spomenuli to predstavlja izazov. Ipak, činjenica je da su uočavanjem važnosti kombiniranja ocjenjivačkih tehnika korak bliže objektivnijoj i realnijoj konačnoj ocjeni.

Rezultati su također pokazali kako su naši ispitanici željni promjena u svom načinu rada što se korištenja ocjenjivačkih tehnika tiče, ali i kako su od početka svoje karijere uveli i određene promjene na tom području. Zanimljivo je da velik dio promjena koje naši ispitanici žele uvesti upravo ono od čega su ranije morali odustati. Isključivanjem ocjenjivačkih tehnika poput projekata, istraživanja, terenske nastave ili anketa, predmet kao što je sociologija gubi velik dio onoga što čini njegov sastavni dio i bez toga učenici ne mogu upoznati sociologiju u pravom svjetlu, a naši ispitanici to prepoznaju. Čitanjem o anketi ili promatranju nikako ne možemo dobiti iste spoznaje kao kada odemo korak dalje i primijenimo pročitano u stvarnom svijetu i vlastitoj okolini. Žalosno je što zbog organizacijskih uvjeta učenici ostaju zakinuti za "pravo" sociološko iskustvo.

Ispitanici su pokazali naviku vođenja bilješki, bilo pozitivnih bilo negativnih koje naravno doprinose zaključnoj ocjeni. Uglavnom su se složili kako kod zaključne

ocjene prevlada njihova procjena o znanju, sposobnostima, napretku i aktivnosti učenika, s posebnim naglaskom na to da se aritmetičke sredine neki i dalje drže kako bi se zaštitili.

Činjenica da ispitanici uvažavaju napredak učenika i razvoj njegove cjelokupne ličnosti, a ne samo njihovo znanje i sposobnosti govori da većina ispitanika slijedi suvremene didaktičke poglede. Međutim, valja naglasiti da s obzirom na to da smo u teorijskom dijelu rada mnogo govorili o mogućim pogreškama u ocjenjivanju i da smo u ranijem prikazu istraživanja o znanju nastavnika o ocjenjivanju vidjeli da postoji mnogo prostora za napredak i usavršavanje na tom području, preporučili bismo oprez kod takvih slobodnih procjena.

Očekivano, državna matura iz sociologije doprinijela je promjenama na području pisanih provjera znanja kod naših ispitanika/ca. Ispitanici/ce su uveli određene prilagodbe kako bi učenike što bolje pripremili za ono što ih na tom ispitu očekuje.

Glavna spoznaja koja se nametnula kroz istraživanje je da naši ispitanici/ce žele i trebaju promjene u organizaciji nastave kako bi učenicima pokazali što sociologija zapravo je. Opterećeni nedostatkom vremena, opširnim gradivom i zastarjelim udžbenikom odlučuju se za “jednostavne“ i “klasične“ ocjenjivačke tehnike iako i sami shvaćaju da trebaju koristiti i žele koristiti zahtjevnije ocjenjivačke tehnike kojima bi učenici dobili puno više i sam nastavni proces bio bi kvalitetniji.

Namjera ovog istraživanja nije bila da se dobiju podaci koji će se moći generalizirati, međutim, rezultati koje smo dobili otvaraju stručnu raspravu o ovoj tematici i povlače određena pitanja. Zbog toga bi bilo dobro provesti slično istraživanje na većem uzorku. Bilo bi dobro uključiti i nastavnike iz srodnih predmeta (filozofija, logika, psihologija) i usporediti njihove ocjenjivačke nastavne prakse s onima nastavnika iz drugih skupina predmeta. Susreću li se i oni s jednakim izazovima i ograničenjima?

U istom smjeru, s obzirom da su u ovom istraživanju obuhvaćene samo državne gimnazije, bilo bi korisno ispitati i nastavnike/ice u privatnim gimnazijama. Postoje li razlike u njihovom načinu rada i primjeni ocjenjivačkih tehnika?

Također, vrijednim smatramo i istražiti perspektivu učenika vezano uz primjenu ocjenjivačkih tehnika. Imaju li učenici utjecaja na ocjenjivačke tehnike koje njihovi nastavnici/ce koriste? Koje ocjenjivačke tehnike smatraju korisnima? Hoće li više

voljeti neki predmet ako nastavnici/ce tog predmeta koriste ocjenjivačke tehnike koje aktiviraju učenike (eseji, seminari, prezentacije, projekti, istraživanja...)?

Ovo je samo nekoliko prijedloga vezano uz smjer u kojem možemo nastaviti istraživati ovu tematiku. Rezultati koje smo dobili dobro su polazište za raspravu o ocjenjivanju i primjeni ocjenjivačkih tehnika, ali zbog ograničenja ovog istraživanja i dubljeg uvida u tematiku potrebno je provesti opsežnije istraživanje.

9. Zaključak

Kao buduća pedagoginja i profesorica sociologije, ovim radom željela sam steći što bolji uvid u područje ocjenjivanja i iz prve ruke čuti iskustva iz prakse. Proučavajući stručnu literaturu postala sam svjesna koliko je to zapravo veliki izazov, odgovornost, te zahtjevna zadaća za nastavnika. Dobro sam istražila što ocjenjivanje zapravo jest, što se sve krije u pozadini tog procesa – od glavnih odrednica do opasnosti i pogrešaka u ocjenjivanju, čime bi se trebali voditi i na što treba paziti kod ocjenjivanja. Jasno je da kada govorimo o ocjenjivanju nema recepta. Na nastavniku je da bude kompetentan i da se stručno usavršava, da su mu sve ove važne informacije uvijek negdje u podsvijesti i da ga usmjeravaju u njegovom radu. To je velik i težak zadatak i smatram da ga je bolje promatrati kao neki cilj kojem ćemo tijekom cijele svoje karijere težiti, nego kao nešto što ćemo zaboraviti kada jednom pomislimo da smo ga ostvarili.

Međutim, uz teorijska znanja, jednako važnim smatram i snalaženje u praksi. Nastavnik treba poznavati svoje učenike, odnosno njihove potrebe i mogućnosti, i prema njima prilagoditi kako nastavni proces, tako i ocjenjivanje kao dio tog procesa. Također, treba moći prepoznati interes i motivaciju kod svojih učenika i pozitivno ga usmjeriti u samostalni rad učenika koji će moći nagraditi dobrom ocjenom.

U empirijskom dijelu rada osjetila sam dio tog praktičnog iskustva. Uvjeti rada nisu idealni i nameću se mnogi ograničavajući faktori koji zapravo ograničavaju slobodu nastavnika pri izboru ocjenjivačkih tehnika koje koriste. Nastavnici pokušavaju uskladiti uvjete rada, neprilagođeni nastavni plan i program s malom satnicom, potrebe učenika i pri tome ostati objektivni, dosljedni i kvalitetni ocjenjivači. Iako uglavnom koriste ocjenjivačke tehnike koje su vremenski ekonomične jer si ne mogu priuštiti neke zahtjevnije ocjenjivačke tehnike koje bi više aktivirale učenike, najvažnije je da su im učenik, njegove potrebe i interesi i dalje prioritet.

Možemo zaključiti da je najvažnije da ostanemo ustrajni u tome da budemo kvalitetni ocjenjivači, bez obzira na uvjete rada u kojima se nađemo. Učenicima moramo osigurati, u najvećoj mjeri u kojoj je to moguće, objektivne i realne ocjene koje zaslužuju. Ne samo na temelju njihovog znanja i sposobnosti, nego i na temelju njihovog napretka i razvoja ličnosti. Pri tome je važno da osvijestimo moć i važnost procesa ocjenjivanja i ocjene kao konačnog produkta tog procesa. Odgojna dimenzija ovog procesa ne smije biti zanemarena niti potisnuta. Važnost ocjene i ocjenjivanja ne

krije se u broju, prosjeku ocjena ili postotku prikupljenih bodova nego u informacijama i sadržajima koje prenose i navikama koje razvijaju kod učenika. Ocjenjivanjem i ocjenama učenicima dajemo pravovremene povratne informacije o njihovom radu, napretku i motiviramo ih za daljnji rad i razvoj. Oni tako stječu radne navike, razvijaju samokontrolu i imaju priliku razviti odgovornost za vlastiti rast i razvoj.

10. Prilozi

10.1. Prilog 1- Nacrt intervjua

Osobni podaci:

1. Koje ste godine rođeni?
2. Koji ste fakultet završili?
3. Koliko godina radnog staža imate kao profesor/ica sociologije?
4. Predajete li još neki predmet osim sociologije? Jeste li još negdje zaposleni osim u ovoj školi?
5. Po kojem programu radite 35 ili 70 sati?

Ocjenjivanje:

6. Koje ocjenjivačke tehnike koristite i koliko često tijekom polugodišta? Npr.:

pisana provjera znanja	
usmena provjera znanja	
ocjenjivanje samostalnog rada na satu (npr. esej, plakat...)	
ocjenjivanje zalaganja na satu (npr. kod ponavljanja)	
domaći uradak	
ocjene iz mjesečne aktivnosti	
ocjenjivanje bilježnice	
sudjelovanje u raspravi	
portfolio	
nešto drugo, što?	

7. Biste li voljeli neku od tehnika koje već koristite koristiti češće nego sada?

- a. Koja/koje su to tehnike?
- b. Zašto ih sada ne možete koristiti toliko koliko biste željeli?

8. Koju ocjenjivačku tehniku koju koristite smatrate najkorisnijom i zašto?

9. Što Vam je najvažnije kod odabira ocjenjivačkih tehnika koje koristite?

(npr. da možete ispitati što veći broj učenika u što kraćem vremenu, da motivirate učenika na rad, da možete ispitati što veći dio gradiva odjednom, da dobijete što bolji uvid u kvalitetu znanja učenika...)

10. Postoji li neka ocjenjivačka tehnika koju trenutno ne koristite, ali biste ju voljeli koristiti?

- a. Koja je to ocjenjivačka tehnika?
- b. Zašto ju sada ne možete koristiti?
- c. Zašto biste ju voljeli koristiti?

11. Jeste li ranije koristili neku ocjenjivačku tehniku koju danas više ne koristite?

- a. Zašto ste ju prestali koristiti?
- b. Biste li ju ponovno počeli koristiti ako bi se uvjeti promijenili?

12. Koristite li samoocjenjivanje učenika ili međusobno ocjenjivanje učenika kod ocjenjivanja? Zašto?

13. Dopuštate li učenicima da se sami javljaju za ispravke, za usmene odgovore?

14. Imaju li učenici pravo na “ispriku“?

15. Imaju li svi elementi ocjenjivanja jednaku važnost kod donošenja zaključne ocjene? Je li konačna ocjena rezultat aritmetičke sredine tj. prosjeka svih ocjena?

16. Uzimate li u obzir bilješke o učeniku (iz imenika) prilikom donošenja zaključne ocjene?

- 17. Jeste li mijenjali nešto vezano uz način Vašeg ocjenjivanja i ocjenjivačke tehnike koje koristite od kad je uvedena državna matura iz sociologije?** (npr. prilagodba pitanja u pismenim provjerama tako da budu slična onima na maturi)
- a. zašto da i što/ zašto ne?

- 18. Imate li još nešto za dodati?**

11. Literatura

- Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996) *Psihologija učenja i nastave (psihologija odgoja i obrazovanja III.)*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brlas, S. (2004) Ocjenjivanje učenika u srednjoj školi (iskustva i stavovi nastavnika). *Život i škola*, 50 (11): 145-153.
- Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur, M., Perak, M. (2010) Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola*, 24 (2): 183 – 199.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Dostanić, R. (1989) Provjeravanje u nastavi. U: Potkonjak, N., Šimleša, P. (ur.) *Pedagoška enciklopedija 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đukić, M. (1989) Evaluacija (vrednovanje) vaspitno-obrazovnog procesa i rezultata. U: Potkonjak, N., Šimleša, P. (ur.) *Pedagoška enciklopedija 1*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đukić, M. (1989) Ocjenjivanje. U: Potkonjak, N., Šimleša, P. (ur.) *Pedagoška enciklopedija 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- *Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963) U: Franković, D, Pregrad, Z., Šimleša, P. (ur.) Vrednovanje. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Grgin, T. (1989) Dokimologija. U: Potkonjak, N., Šimleša, P. (ur.) *Pedagoška enciklopedija 1*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Grgin, T. (1994) *Školska dokimologija: uvod u prirodnoznanstvenu psihologiju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Grgin, T. (2001) *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jelavić, F. (1998) *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jensen, E. (2003) *Supernastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Kadum-Bošnjak, S. (2013) *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Kadum-Bošnjak, S., Brajković, D. (2007) Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2 (2): 35-51.
- Kapac, V. (2008) Znanja i stavovi nastavnika o školskom ocjenjivanju. *Život i škola*, 56 (20): 163-172.
- Koletić, M., Vajnaht, E. (1967) Provjeravanje i ocjenjivanje. U: Pataki, S. (ur.) *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Marović, Ž. (2004) Ocjenjivanje učeničkog napretka. *Kateheza*, 26 (1): 35-56.
- Matijević, M. (2005) Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2): 279-298.
- MZOS (28.9.2010.) Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. URL: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=10195> [18.2.2015.]
- Paintner-Vilnica, M., Slovenec, B. (2002) Ocjenjivanje. *Život i škola*, 48 (8): 23-31.
- Poljak, V. (1980) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pongrac, S. (1980) *Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pranjić, M. (2005) *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga Hrvatski studiji sveučilišta u Zagrebu.

- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001) *Interdisciplinarni rječnik: obrazovanje za ljudska prava i demokraciju*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Tečić, A. (2006) *Ocjenjivanje napretka i vrednovanje postignuća učenika u školama*. Šibenik: Exp edit.

12. Sažetak

Rad se bavi ocjenjivanjem s naglaskom na primjenu ocjenjivačkih tehnika u srednjoškolskoj nastavi sociologije. U teorijskom dijelu rada objašnjene su osnovne terminološke odrednice vezane za ocjenjivanje i osnovne karakteristike ocjenjivanja. Objašnjena je i ocjena kao konačan produkt procesa ocjenjivanja, kao i činioci koji utječu na oblikovanje ocjene i pogreške u ocjenjivanju. Uz navedeno, opisane su i glavne ocjenjivačke tehnike koje se koriste u školskom ocjenjivanju. Konačno, predstavljena su istraživanja provedena u Hrvatskoj koja su ispitivala stavove i znanja nastavnika o ocjenjivanju.

U empirijskom dijelu rada ispitana je primjena ocjenjivačkih tehnika, odnosno, ocjenjivačke navike profesora/ica sociologije u državnim gimnazijama u Zagrebu. U istraživanju je sudjelovalo 10 ispitanika/ica, a istraživanje je provedeno pomoću polustrukturiranog intervjua. Podaci su obrađeni deskriptivnom statistikom i kvalitativnom analizom, te se zbog malog uzorka i eksplorativnog tipa istraživanja ne mogu generalizirati.

Prema rezultatima istraživanja, profesori/ce sociologije u državnim gimnazijama u Zagrebu koriste iste ocjenjivačke tehnike i to “klasične” ocjenjivačke tehnike koje su vremenski najekonomičnije. Najkorisnijim smatraju kombinaciju ocjenjivačkih tehnika, a izrazili su i želju za promjenama u svom načinu rada. Voljeli bi koristiti ocjenjivačke tehnike koje više aktiviraju učenike, ali ne mogu zbog ograničavajućih faktora poput nedostatka vremena i opširnosti nastavnog gradiva, te velikog broja učenika u razredu.

Složni su kako bilješke o učeniku daju određeni doprinos zaključnoj ocjeni, ali su podijeljeni oko pitanja je li zaključna ocjena aritmetička sredina svih upisanih ocjena. Također, smatraju kako je državna matura iz sociologije imala doprinos na razvoj njihovog ocjenjivanja i to najviše u području oblikovanja pitanja na pisanim provjerama znanja.

Ključne riječi: ocjenjivanje, ocjenjivačke tehnike, ocjena, sociologija, nastava sociologije

13. Abstract

The paper examines grading with the emphasis on the grading techniques in the high-school Sociology classes. In the theoretical part of the paper we explain basic terminology guidelines connected with grading and basic grading characteristics. Grade, as a final product of the grading process is also explained, as well as the factors affecting the formation of the grade and the errors in grading. Furthermore, we also describe main grading techniques that are used in the school grading system. Finally, we present main research conducted in Croatia on the topic of attitudes and knowledge of teachers concerning grading.

In the empirical part of the paper, we examined the application of the grading techniques of the high-school Sociology professors in the state grammar schools in Zagreb. Research was done on 10 participants and was conducted using semi-structured interviews. Obtained data was analyzed with descriptive statistics and qualitative analysis. Given the small size of the sample and the exploratory type of research, the obtained data isn't available for generalization.

According to the obtained results, state grammar school professors of Sociology use the same grading techniques, "classic" grading techniques that are time-saving. They find the combination of the different grading techniques the most useful. Also, they expressed the will for changes in their way of grading. They would like to use grading techniques that activates the student more often but because of the limiting factors like lack of time in the class, extensiveness of the teaching materials and large number of students in the classes, that isn't possible.

Participants agreed that notes about the student contribute to the final grade, but they are divided about the issue of the final grade being an arithmetic mean of all grades. Also, participants stated that State Matura in the subject of Sociology has contributed to the development of their grading system, especially in the aspect of formatting questions on the written exams.

Key words: grading, grading techniques, grade, Sociology, teaching sociology